

# Dialogens muligheter – et steg mot god leseforståelse

En empirisk studie om hvordan to lærere i "Early Years Literacy Program" utfordrer sine elever i dialoger på lærerledet stasjon

Anneli Stanger Blomseth



Masteroppgave i pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2013

© Anneli Stanger Blomseth

År: 2013

Tittel: DIALOGENS MULIGHETER - ET STEG MOT GOD LESEFORSTÅELSE

En empirisk studie om hvordan lærere i "Early Years Literacy Program" utfordrer sine elever i dialoger på lærerledet stasjon

Forfatter: Anneli Stanger Blomseth

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

**TITTEL:**

DIALOGENS MULIGHETER – ET STEG MOT GOD LESEFORSTÅELSE

En empirisk studie om hvordan to lærere i ”Early Years Literacy Program” utfordrer sine elever i dialoger på lærerledet stasjon

**AV:**

Anneli Stanger Blomseth

**EKSAMEN:**

Masteroppgave i pedagogikk

Studieretning pedagogisk-psykologisk rådgivning

**SEMESTER:**

HØST 2012/VÅR 2013

**STIKKORD:**

Sosiokulturell teori

Språkutvikling

Ordforråd

Leseforståelse

Kognitivt utfordrende dialog

## **Tema og aktualitet**

Sammenhengen mellom sosioøkonomiske forskjeller og språklig variasjon er veldokumentert. Det er funnet stabile sammenhenger mellom barns talespråk i førskolealder og leseforståelse i skolen. Det er bekymringsfullt at skolen med sin undervisning ikke klarer å kompensere for manglende språklig stimulering i førskolealder, og at barn med et svakt språklig grunnlag ved skolestart ender opp som svake lesere ved endt skolegang. Det er derfor behov for metoder i undervisning, som stimulerer leseforståelse og hjelper barn til å bli bedre lesere. ”Early Years Literacy Program” er et nytt lese- og skriveprogram fra Australia. Undervisningen i EYLP er organisert med arbeidsstasjoner i klasserommet. En av stasjonene er lærerledet. En forskergruppe fra Harvard har funnet at barns deltagelse i kognitivt utfordrende dialoger har positiv betydning for barns språkutvikling og senere leseforståelse. Formålet med denne studien er derfor å finne ut hva som kjennetegner kognitivt utfordrende dialog og hvorvidt dette utspiller seg i praksis hos to lærere på lærerledet stasjon i EYLP.

## **Problemstilling**

Hva kjennetegner en kognitivt utfordrende dialog, og hvordan utfordrer to lærere i ”Early Years Literacy Program” sine elever kognitivt i dialoger på lærerledet stasjon?

## **Metode og kilder**

Oppgaven er todelt. Den første delen er en litteraturstudie der jeg benytter meg av aktuell forskning og teori til å besvare hva som kjennetegner en kognitivt utfordrende dialog. Jeg drøfter språkutvikling i lys av sosiokulturell teori før jeg redegjør for sammenhenger mellom kognitivt utfordrende dialoger og leseforståelse. Til slutt drøfter jeg hvilke pedagogiske konsekvenser kunnskap om kognitivt utfordrende dialog kan ha for skolens undervisning.

Den andre delen av oppgaven er en kasusstudie (multiple case study with multiple units of analysis). Datamaterialet for undersøkelsen er hentet fra forskningsprosjektet ”Early Years

Literacy Program i norsk skole” (prosjekt 28346). To lærere representerer hvert sitt kasus, og undervisningssekvenser på lærerledet stasjon er analyseenheter.

## **Resultater**

Gjennomgang av teori og studier viser at språklig stimulering i førskolealder har betydning for senere leseforståelse. Kvaliteten på samspillet mellom voksne og barn påvirker barnets språkutvikling og forklarer langt på vei variasjon i barns leseforståelse. Barns deltagelse i kognitivt utfordrende dialoger har vist seg å ha positiv effekt på leseforståelse. Dialogen er utviklingsfremmende i den forstand at det gis muligheter for deling av erfaringer, tanker og ideer, godt støttet av sensitive og responsive voksne, som stimulerer barnet til innsats ved å tilpasse språk og oppgaver til barnets utviklingsnivå. Kognitivt utfordrende dialog kjennetegnes av et dekontekstualisert språkbruk rik på ord, forklaringer, begrunnelser og analytiske refleksjoner. Analysen av to lærere på lærerledet stasjon i ”Early Years Literacy Program” viser flere gode innspill til kognitivt utfordrende dialog, selv om omfanget er beskjedent. Dette gir grunn til optimisme, fordi lærernes innspill viser at grunnlaget for kognitivt utfordrende dialoger er tilstede. Ved å tilføre kunnskap om kognitivt utfordrende dialoger, kan lærere bevisstgjøres på dialogens muligheter. Når flere ”gylne øyeblikk” til dekontekstualisert diskusjon gripes, kan det være et steg mot bedre leseforståelse.



# Forord

Dette masterprosjektet har vært en lang, til tider vanskelig og utfordrende men ikke minst spennende reise. Jeg er enormt takknemlig for den erfaring og kunnskap jeg sitter igjen med.

En helt spesiell takk til min veileder, Bodil S. Olaussen. Takk for at du introduserte meg for spennende temaer. Takk for at du hjalp meg frem til forståelse og kunnskap. Takk for alle gode diskusjoner. Takk for din tålmodighet, konkrete råd til forbedringer og at du aldri sluttet å tro på meg. Din støtte og veiledning har betydd alt.

Tusen takk til Torgeir Christiansen ved ILS for din tilgjengelighet og all hjelp med Videograph og andre datatekniske utfordringer.

Tusen takk til Kaja Wembe Swensen for vel utført arbeid med koding av datamaterialet. Jeg visste jeg kunne stole på deg.

Tusen takk til Tuva Krog Landfald for din oppmuntring underveis og dine konstruktive innspill. Uten deg ville det ha vært tungt og ensomt.

Tusen takk til Ronny, min kjære mann og far til mine tre barn. Takk for at du har forstått at dette har vært en særdeles krevende prosess og for at du har holdt ut med meg.

Tusen takk til mamma for at du med dine valg og ditt glødende engasjement har vist vei og gitt meg troen på at jeg får til alt jeg vil.

Til slutt vil jeg takke mine supre venninner, som med humor og skråblikk på verden har holdt humøret mitt oppe selv når jeg har vært nede.

God lesning!

Oslo, 16. Juni 2013

Anneli Stanger Blomseth





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1	Aktualitet.....	1
1.2	Internasjonal forskning .....	2
1.3	Norsk forskning.....	2
1.4	Fra tema til problem.....	3
1.4.1	Hovedproblemstilling.....	3
1.4.2	Delspørsmål 1: Hva kjennetegner en kognitivt utfordrende dialog? .....	3
1.4.3	Delspørsmål 2: Hvordan utfordrer to lærere i ”Early Years Literacy Program” sine elever kognitivt i dialoger på lærerledet stasjon?” .....	4
1.5	Intensjon med arbeidet .....	5
1.6	Begrepsdrøfting.....	5
1.6.1	Begrepsbruk .....	5
1.6.2	Begrepsdrøfting.....	6
1.7	Oversikt over arbeidet.....	7
<b>2</b>	<b>Utvikling av språk i et sosiokulturelt perspektiv .8</b>	
2.1	Den proximale sone .....	8
2.2	Dynamisk systemteori (DST).....	9
2.3	Sosiale faktorer - nøkkelen til naturlig språkutvikling.....	11
2.3.1	Barnerettet tale – sosial ”input” .....	11
2.3.2	Sosial forståelse.....	12
2.3.3	Responsivitet.....	12
2.3.4	”How Inherently Social is Language?” .....	13
2.4	Ledet deltagelse (guided participation).....	13
2.5	Stillas – støtte til barnets språklæring .....	14
2.6	En sosiokulturell tilnærming til motivasjon.....	15
2.7	Oppsummering.....	16
<b>3</b>	<b>Variasjon i språkutviklingen .....</b>	<b>18</b>
3.1	Bernstein – sosial klasse og språklig variasjon.....	18
3.2	Heath – hvorfor varierer barns skoleprestasjoner? .....	21
3.3	”Matteus effekten” – er leseutviklingen forutbestemt?.....	23

3.4	Kognitivt utfordrende dialog – en kilde til varisjon? .....	24
3.5	Oppsummering.....	26
<b>4</b>	<b>Sammenheng mellom språk og leseforståelse.....</b>	<b>27</b>
4.1	Vokabular i førskolealder og senere leseforståelse .....	28
4.1.1	Betydningen av språklig stimulering i førskolealder og utvikling av vokabular. ....	28
4.1.2	Relasjonen mellom vokabular og leseforståelse .....	29
4.1.3	Hva innebærer et godt vokabular? .....	32
4.1.4	Hva er et hensiktsmessig vokabular? .....	33
4.2	Cunningham og Stanovich: “Early reading acquisition and it’s realation to reading experience 10 years later” – fra 6-16 år .....	37
4.3	Harvard studien: En longitudinell studie av forholdet mellom tidlig språkutvikling og lesing – 3-16 år.....	38
4.3.1	Dekontekstualisert språkbruk knyttet til boklesing.....	39
4.3.2	Rollelek .....	40
4.3.3	Dialog ved middagsbordet .....	40
4.3.4	Analytisk blikk i diskusjonen.....	41
4.3.5	Kognitivt utfordrende samtale og utvikling av ”rare words” .....	41
4.3.6	Sammenheng mellom kognitivt utfordrende samtaler i førskolealder og leseforståelse .....	41
4.3.7	Harvard-studien: pedagogiske konsekvenser .....	42
4.4	Oppsummering.....	43
<b>5</b>	<b>Utvikling av vokabular i skolen .....</b>	<b>45</b>
5.1	Biemiller: “Vocabulary: needed if more children are to read well” .....	45
5.2	Beck og McKeown: ”Increasing young low-income children’s oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction” .....	46
5.3	Snow, Lawrence og White: “Generation knowledge of academic language among urban middle school students” .....	47
5.4	Sammenfatning og drøftning: Ord og dialog i fokus .....	48
<b>6</b>	<b>Oppsummering og drøfting av teoridel.....</b>	<b>50</b>
<b>7</b>	<b>Metode.....</b>	<b>53</b>
7.1	Forskningsdesign .....	53
7.2	Forskningsspørsmål .....	54

7.3	Forarbeid og forberedelser .....	55
7.4	Utvalg.....	55
7.5	Datainnsamling og valg av analysesekvenser .....	55
7.5.1	Valg av sekvenser for analyse.....	56
7.6	Koding og analyse.....	56
7.6.1	Utvikling av analysekategorier .....	56
7.6.2	Analysestrategi – analyseprosessen .....	57
7.7	Forskningskvalitet.....	58
7.7.1	Reliabilitet.....	58
7.7.2	Begrepsvaliditet .....	59
7.7.3	Indre validitet .....	60
7.7.4	Ytre validitet .....	60
7.7.5	Etikk.....	61
7.8	Oppsummering.....	61

## **8 Resultater.....63**

8.1	Hva gjør lærer for å opprettholde samtalen over flere turer?.....	63
8.1.1	Eksempler på bruk av åpne spørsmål og gjentakelse i dialogen.....	63
8.1.2	Lærer 1: Innspill som opprettholder samtalen – forekomst og variasjon .....	64
8.1.3	Lærer 2: Innspill som opprettholder samtalen – forekomst og variasjon .....	65
8.2	På hvilken måte bidrar lærer til utvikling av ordforråd?.....	66
8.2.1	Utvikling av ordforråd: “Gylne øyeblikk” .....	66
8.2.2	Lærer 1: innspill til ordutvikling – forekomst og variasjon.....	67
8.2.3	Lærer 2: Innspill til ordutvikling – forekomst og variasjon.....	68
8.3	På hvilken måte bidrar lærer til en dekontekstualisert diskusjon?.....	69
8.3.1	Dekontekstualisert dialog: eksempler .....	69
8.3.2	Lærer 1: Innspill til dekontekstualisert diskusjon – forekomst og variasjon .....	71
8.3.3	Lærer 2: Innspill til dekontekstualisert diskusjon – forekomst og variasjon .....	71
8.4	Innspill til kognitivt utfordrende dialog – mønstersammenlikning .....	72
8.4.1	Innspill som opprettholder samtalen - mønstersammenlikning .....	73
8.4.2	Innspill til ordutvikling - mønstersammenlikning .....	73
8.4.3	Innspill til dekontekstualisert diskusjon –mønstersammenlikning .....	74
8.5	I hvilket omfang inneholder tiden på lærerledet stasjon læring gjennom dialog kontra avkoding? .....	75

8.5.1 Læring gjennom dialog kontra læring om avkoding.....	75
8.6 Oppsummering av resultater .....	76
<b>9 Diskusjon .....</b>	<b>78</b>
9.1 Hva kjennetegner en kognitivt utfordrende dialog?.....	78
9.2 Hvordan bidrar lærerne til en kognitivt utfordrende samtale? .....	78
9.3 Lærers innspill: Opprettholde samtalen over flere turer .....	79
9.4 Lærers innspill: Utvikling av ordforråd? .....	81
9.5 Lærers innspill: Dekontekstualisert språkbruk og diskusjon .....	82
9.6 Lærers innspill: Dialog kontra fokus på avkoding.....	84
9.7 Pedagogiske implikasjoner .....	85
9.7.1 Skole og undervisning.....	85
9.7.2 Lærerutdanning .....	87
9.8 Kritisk blikk og videre forskning.....	87
9.8.1 Kritisk blikk på eget arbeid.....	87
9.8.2 Videre forskning .....	88
9.9 Konklusjon.....	88
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>89</b>
<b>Oversikt over figurer.....</b>	<b>97</b>
<b>Vedlegg 1 .....</b>	<b>99</b>
<b>Vedlegg 2 .....</b>	<b>104</b>

# 1 Innledning

En av forutsetningene for et velfungerende kunnskapssamfunn i vår del av verden er mennesker som evner å forstå og nyttiggjøre seg kunnskap ervervet gjennom lesing (Bråten, 2007:9). Leseforståelse, i betydning av å trekke ut relevant informasjon og skape mening i interaksjon med ulike tekster, ses som en grunnleggende ferdighet i et livslangt læringsperspektiv. Det er dermed et viktig satsingsområde i utdanning (Aukrust, 2005:5; Kunnskapsløftet, 2006).

## 1.1 Aktualitet

Gjennom ulike studier vet vi en del om sammenhengen mellom sosioøkonomiske forskjeller og språklig variasjon (Snow, Tabors & Dickinson, 2001; Heath, 1983; Cunningham & Stanovich, 1997). Vi vet at kvaliteten på samspillet mellom foreldre og barn ser ut til å påvirke hvilken språklig ballast barnet bringer til skolen, og vi vet at dette kan ha betydning for barnets leseforståelse og læringsutbytte. Snow, Tabors og Dickinson (2001) viser til at barn, som deltok i kognitivt utfordrende samtaler ("extended discourse") hjemme med sine foreldre, så ut til å profitere best på skolens opplæring. Slike dialoger dreier seg om samtaler der barn inviteres til aktiv deltagelse med egne refleksjoner, forklaringer, historier og spørsmål, under ledelse av en voksen (Snow, Dickinson og Tabors, 2001).

Skolen er ment å være en arena for utjevning av forskjeller, og alle barn skal gis muligheter for utvikling uavhengig av kulturell eller sosial bakgrunn (Kunnskapsløftet, 2006). Det er derfor urovekkende at man finner stabile tendenser til at barn fra hjem med lav sosioøkonomisk status, som er svake språklig ved skolestart, fortsatt er svake og har dårlige leseferdigheter, når de går ut av skolen mange år senere (Hægeland, Kirkebøen, Raaum & Salvanes, 2005). Her ligger det etter min mening et stort potensial for forbedringer, og skolens pedagoger kan lære mye av å forstå hvilke muligheter vi har for å motvirke slike tendenser.

"Early Years Literacy Program" (EYLP) er et lese- og skriveprogram utviklet i Australia (Hill & Crévola, 2002). Nylund skole i Stavanger kan vise til gode resultatforbedringer i elevenes leseforståelse etter implementering av programmet ([www.linksidene.no/minskole/Nylund](http://www.linksidene.no/minskole/Nylund)).

Flere skoler i Oslo har innført programmet. Dette arbeidet er ikke en studie av EYLP som sådan. Jeg er interessert i å se hva som skjer på lærerledet stasjon ut fra aktuelle perspektiv i forskning.

## **1.2 Internasjonal forskning**

Snow (2001) og hennes forskerteam har pekt på sterke forbindelser mellom barns tidlige språklige erfaringer og senere leseforståelse. Til tross for skolens erkjennelse av at lesing er et særdeles viktig satsingsområde, ser det ut til at barns leseforståelse i stor grad påvirkes av den språklige ballasten de utvikler i førskolealderen (Snow, Dickinson & Tabors, 2001:2).

Flere forskere berører samme fenomen fra ulike perspektiv. Bernsteins (1971) teori om språk og språkkoder, tar utgangspunkt i at ulike klasser bruker språket forskjellig. Heath (1983) undersøkte hvordan ulike erfaringer med tekst dannet utgangspunkt for dialog og samspill mellom barn og voksne i tre ulike kulturer i USA. Stanovich (1986) henviser til et sitat i Bibelen, når han bruker ”Matteus effekten” som forklaring på variasjon i barns leseutvikling.

Felles for Bernstein, Heath og Stanovich er at de forklarer forskjeller i barns læringsutbytte ut fra demografiske betingelser knyttet til sosioøkonomisk status. Sosioøkonomisk bakgrunn ser ut til å ha betydning for hvordan foreldre snakker med barna sine. Dette får igjen konsekvenser for barnas språklige bagasje og for hvilken grad barnet profiterer på skolens opplæring. Det ser ikke ut til at skolen makter å kompensere for det tapte (Stanovich, 1986).

## **1.3 Norsk forskning**

I Norge ser vi også tendenser til at sosioøkonomisk bakgrunn har betydning for barns leseforståelse, men her knytter demografiske faktorer seg til kulturelle forskjeller og utdanning hos foreldre heller enn økonomisk velstand (Hægeland et al., 2005:49). Dette begrunnes i at akademisk utdanning i Norge ikke nødvendigvis henger sammen med høy lønn.

## 1.4 Fra tema til problem

Gitt det vi vet om samspillet kvaliteten og betydningen for utviklingen av en god språklig ballast hjemmefra, kan vi spørre oss i hvilken grad lærere evner å etablere kognitivt utfordrende samtaler i klasserommet? Cazden (2001) undersøkte hvordan lærere responderte og ledet samtalen med barn i en aktivitet kalt "Sharing Time". "Sharing Time" er en aktivitet der læreren oppfordrer elevene til å fortelle og dele opplevelser, tanker og hendelser fra sitt hjemmemiljø med klassen. Studiene avdekket at mange lærere opplevde et dilemma mellom barns behov for å bli anerkjent kulturelt og språklig, og behovet for å utvikle et mer akademisk og anvendelig skolespråk. Flere lærere opplevde at deres forsøk på å lede barna fra deres fortellinger mot akademisk mer relevante problemstillinger, endte opp med å gi barna en følelse av at deres opplevelser ikke ble verdsatt. Dette kan si noe om at lærere er bevisst nødvendigheten av å utvikle en viss type språklig bakgrunn hos sine elever, men at det er vanskelig å gjennomføre dette i praksis innenfor klasseromskonteksten (Cazden, 2001:22).

Internasjonale rapporter peker på behovet for å utvikle kunnskap og ferdigheter som kan hjelpe lærere til å ta i bruk verktøy som fremmer leseforståelse (Snow, 2002:xii). Aukrust (2005) hevder at behovet for opplæring av norske lærere er tilsvarende stort. Kognitivt utfordrende dialoger (extended discourse) har vist seg å være et slikt verktøy (Snow, Tabors & Dickinson, 2001). Kunnskap om hva en kognitivt utfordrende dialog består av, vil kunne gi lærere en praktisk forståelse av hvordan de kan bruke dialogen som verktøy for å fremme leseforståelse. Dette temaet berører kjernen til hva denne oppgaven skal handle om.

### 1.4.1 Hovedproblemstilling

**Hva kjennetegner en kognitivt utfordrende dialog, og hvordan utfordrer to lærere i "Early Years Literacy Program" sine elever kognitivt i dialoger på lærerledet stasjon?"**

### 1.4.2 Delspørsmål 1: Hva kjennetegner en kognitivt utfordrende dialog?

*Hva kjennetegner en kognitivt utfordrende dialog?* Jeg skal besvare spørsmålet ved å undersøke i teori hva forskning sier om kognitivt utfordrende dialogers bestanddeler. En viktig del av undersøkelsen vil dreie seg om dialogens betydning for språkutvikling og senere

leseforståelse, fordi forskningen kan fortelle noe om hva en kognitivt utfordrende dialog består av. Sosiokulturelle teorier gir innsikt i hvordan språk utvikles gjennom dialog og samhandling med andre, og at kvaliteten på miljøets stimulering er en viktig faktor. Videre finnes det mer spesifikk forskning som sier at dialogen har betydning for utvikling av talespråk. Spesielt den longitudinelle Harvard-studien er sentral når kognitivt utfordrende dialogers betydning for utvikling av talespråk og sammenhenger mellom talespråk og leseforståelse skal belyses (Dickinson & Tabors, 2001).

Barns talespråk har vist seg å ha sterk sammenheng med senere leseforståelse (Snow, Tabors & Dickinson, 2001; Lervåg & Aukrust, 2010). I den forbindelse er det deler av talespråket som viser seg å ha større effekt på senere leseforståelse enn andre. Vokabular representerer det mest pålitelige og best dokumenterte funnet (Snow, Tabors & Dickinson, 2001).

Samtaleferdigheter utgjør en annen sammenheng med leseforståelse og dreier seg om barns fortellerferdigheter, evne til å trekke slutninger og evne til å oppfatte og nyttiggjøre seg av informasjon (Aukrust, 2005). Flere andre studier viser at vokabular og samtaleferdigheter ikke bare er nyttige for deltagelse i dialogen, men at de også utvikles gjennom dialogen (Rowe, 2012; Hargrave & Sénéchal, 2000; Weizman & snow, 2001; Snow, Lawrence & White, 2009). Når barn deltar i dialoger der de blir utfordret til å tenke, og gi begrunnelser og forklaringer på hendelser og fenomener, lærer barn bruken og forståelsen av språk (Snow, Tabors & Dickinson, 2001). Denne språkforståelsen har vist seg å ha betydning når barnet skal lese tekster for å lære i skolen.

### **1.4.3 Delspørsmål 2: Hvordan utfordrer to lærere i "Early Years Literacy Program" sine elever kognitivt i dialoger på lærerledet stasjon?"**

Andre del av problemstillingen: *Hvordan utfordrer to lærere i "Early Years Literacy Program" sine elever kognitivt i dialoger på lærerledet stasjon?"* vil bli besvart i oppgavens empiriske del.

"Early Years Literacy Program" er et lese- og skriveprogram der tilpasset opplæring etterstrebes slik at barna får riktige utfordringer og gode mestringsopplevelser (Hill & Crévola, 1998). En undervisningsøkt varer en dobbel skoletime, og undervisningen innledes med en samlingsstund for hele klassen. Samlingsstunden brukes til å foreberede elevene på



hva som skal skje i timen. Deretter deles klassen inn i fem nivådelte grupper, som fordeles på fem ulike arbeidsstasjoner. Fire stasjoner er elevstyrt og den femte er lærerledet. Alle stasjoner inneholder varierte og tilpasset arbeidsoppgaver. Veiledet lesing på lærerledet stasjon er kjernen i en EYLP undervisningsøkt. Det er få retningslinjer for veiledet lesing (Solheim & Aasen, 2011). Veiledet lesing ses som en vid ramme, der læreren gis rom og frihet til å velge ulike kombinasjoner, metoder og innfallsvinkler tilpasset hver enkelt gruppe og elev. Målet er å gi elevene en følelse av mestring og motivasjon for lesing. Undervisningen kan derfor fremstå med stor variasjon i forhold til hva lærer velger å fokusere på. Eksempler på hva undervisningen kan bestå av er høytlesning, ord og uttale, avkodingsøvelser med spill og rimleker, studering av bilder i bøker, undervisning av tekstsjangre og diskusjon om handling og tema i bøker.

Jeg skal undersøke hvordan kjennetegnene ved en kognitivt utfordrende dialog kommer til uttrykk på lærerledet stasjon ved å analysere og sammenlikne to lærere på 1. trinn.

## **1.5 Intensjon med arbeidet**

Vi trenger lærere som bruker kognitivt utfordrende samtaler som en naturlig del av sin omgang med barn i skolen (Bredecamp, 2001). Slike lærere introduserer og bruker nye ord i boklesning, og er oppmerksom på bruk av de samme ordene i andre situasjoner gjennom skoledagen. De samme lærere styrker sine elevers vokabularutvikling så vel som leseferdigheter, ved å tilby sine elever et rikt og variert utvalg av tekster. Målet med studien er å gi positive innspill til hvordan lærere kan bruke dialogen i samspill med elever i skolen.

## **1.6 Begrepsdrøfting**

### **1.6.1 Begrepsbruk**

Vygotskys begrep ”den proximale sone”, blir ofte omtalt med sonen for den nærmeste utvikling. I denne oppgaven har jeg valgt å holde meg konsekvent til begrepet ”den proximale sone”.

I oppgaven tillegges begrepene vokabular og ordforråd samme betydning, og jeg veksler mellom dem for å variere språket. På samme måte vil jeg bruke ”kognitivt utfordrende

samtaler”, ”kognitivt utfordrende dialoger” og det engelske begrepet ”extended discourse” om hverandre med samme forhold

Samtaleferdigheter brukes som et samlebegrep for evnen til å fortelle, diskutere, begrunne og forklare argumenter i dialog med andre. Kjennetegn på kognitivt utfordrende samtaler, er å betrakte som samtaleferdigheter i denne oppgaven.

### **1.6.2 Begrepsdrøfting**

Begrepet ”kognitivt utfordrende dialog” er utledet fra det engelske begrepet ”extended discourse” (Snow, Dickinson & Tabors, 2001). Direkte oversatt vil ”extended” bety utvidet. Utvidet er ikke helt dekkende for hva som ligger i det engelske begrepet, fordi utvidet kan bety at man kun utvider eller gjør samtalen lengre. Kognitivt utfordrende samtaler handler om at den voksne i tillegg til å utvide samtalen over flere turer bidrar med dekontekstualisert språk, og utfordrer barnet til å reflektere og delta med egne fortellinger, forklaringer og begrunnelser. En kognitivt utfordrende dialog krever at barnet deltar aktivt i samtalen.

Ulike forskere peker på en gruppe ord, som i forskning har vist seg å ha positiv sammenheng til leseforståelse. Forskerne definerer imidlertid ordene ulikt. Vygotsky (2001) refererer til vitenskapelige begreper som han knytter til et dekontekstualisert fagterminologisk språk. I Harvard-studien finner vi sjeldne og avanserte ord under betegnelsen ”rare words” (Tabors, Beals & Weizman, 2001). Weizman og Snow (2001) omtaler ordene som sofistikerte, lavfrekvente ord. Felles for disse forskerne er at de snakker om både abstrakte begreper, vi sjelden definerer, og konkrete fagbegreper i samme ordgruppe. Eksempler på abstrakte begreper kan være: konsekvenser, relasjonelle, adekvat. Fagbegreper kan være: fotosyntesen, næringskjeden, solsystemet. I Rowes (2012) forskning dreier ”rare words” seg om abstrakte ord vi sjelden definerer. Fagbegreper er i hennes definisjon trukket ut av ordgruppen. Tier 2 ord og ”All purpose academic words”, som vi finner i forskningen til henholdsvis Beck og McKeown (2007) og Snow, Lawrence og White (2009) samsvarer med Rowes forståelse av sjeldne ord. Vi snakker her om en type allmenne akademiske ord som læres og forstås i diskusjon, der det brukes et dekontekstualisert språk. Ordene har betydning når barn skal lese og forstå den kunnskapen som formidles i skolen. I min oppgave har jeg valgt å bruke betegnelsene sjeldne ord eller allmenne akademiske, når disse ordene omtales.

## 1.7 Oversikt over arbeidet

I *kapittel 1* presenteres tema for oppgaven og hovedproblemstilling

I *kapittel 2* presenterer jeg utvikling av språk i et sosiokulturelt perspektiv, hvor kvaliteten på samspillet mellom liten og stor har vesentlig betydning.

I *kapittel 3* trekker jeg frem relevant forskning som kan forklare variasjon i språkutvikling. Dialogen ser ut til å være et bidrag.

I *kapittel 4* ser jeg på sammenhengen mellom språk og leseforståelse. Både korrelasjons studier og longitudinelle studier blir brukt for å belyse sammenhengen.

I *kapittel 5* drøfter jeg utvikling av vokabular i skolen.

I *kapittel 6* foretar jeg en oppsummering og drøfting av teoridelen og presentasjon av empirisk problemstilling.

I *kapittel 7* beskrives metode for hvordan jeg skal besvare den empiriske problemstillingen. Studien blir også drøftet i forhold til reliabilitet og validitet.

I *kapittel 8* blir resultater presentert med stolpediagrammer og kvalitative eksempler som svar på den empiriske problemstillingen.

I *kapittel 9* diskuterer jeg resultater i henhold til teori, pedagogiske konsekvenser og fremtidig forskning.

## 2 Utvikling av språk i et sosiokulturelt perspektiv

Utvikling av språk i et sosiokulturelt perspektiv innebærer en forståelse av at språk er et sosialt fenomen, som utvikles i samspill mellom mennesker (Baldwin & Meyer, 2009:87). I dette kapittelet skal jeg vise ved hjelp av sosiokulturelle teorier hvordan kvaliteten på samspillet kan få betydning for språkutvikling. Vygotskys teori om internalisering i den proximale sone, danner bakteppe for de sosiokulturelle teoriene. Dynamisk system teori (DST) er et moderne eksempel på hvordan man kan forklare en uforutsigbar og kaotisk fremvekst av språket med et dynamisk samspill mellom ulike kognitive faktorer og miljøet barnet befinner seg i.

Kvaliteten på samspillet har betydning for barns utvikling (Smith & Ulvund, 2004:154). Baldwin og Meyer (2009) konkretiserer og gir mening til hva kvalitet er, ved hjelp av tre begreper: sosial input (stimulering), sosial responsivitet og sosial forståelse. Rogoffs (1990) tanker om ”guided participation”, oversatt med ”ledet deltagelse”, bekrefter og underbygger betydningen av den voksnes stimulering i samspillet. I ledet deltagelse legger Rogoff blant annet vekt på ”scaffolding”, som en del av den voksnes ansvar i forhold til barnet (Rogoff, 1990: 93). ”Scaffolding” oversettes ofte til norsk med stillas (Hagtvet, 2004). Stillasbegrepet billedgjør hvordan den voksne bygger et reisverk rundt barnet for å støtte barnets utvikling i den proximale sone (Hagtvet, 2004:52).

Jeg runder av kapittelet med å drøfte hvordan barns samspill med voksne henger sammen med motivasjon for læring sett i et sosiokulturelt perspektiv. I dette perspektivet skal jeg vise at den proximale sonen kan være en naturlig og betydningsfull arena for barns motivasjon.

### 2.1 Den proximale sone

Lev Semenovitsj Vygotsky (1896-1934) utviklet på 1930 tallet en sosiokulturell psykologisk teori, som har fått stor betydning for dagens moderne teorier om barns utvikling (Teigen, 2004:321). Sentralt i teorien er kognitiv utvikling, sett som et samspill mellom barnets naturlige modning og barnets økende bruk av kulturelle hjelpemidler. I utviklingen spiller

språket en viktig rolle. Vygotsky mener språket er sosialt før det blir en kognitiv funksjon. I teorien ligger også antagelsen om språkets betydning for selvforståelse og som et middel for kommunikasjon, og at begge deler bidrar til barnets kognitive utvikling (Vygotsky, 2001)

Dialogen blir en sentral faktor i Vygotskys perspektiv på læring og utvikling. Barnets utvikling ses som et resultat av barnets samhandling og dialog med en voksen eller en mer kompetent jevnaldrende (Vygotsky, 2001). Barnets kunnskap blir en sosial konstruksjon, som gjenspeiler en forståelse av verden farget av den kulturen barnet befinner seg i. Dialogen styrer barnets oppmerksomhet og hjelper barnet til å rette fokus mot den virkelighetsoppfatning den kompetente andre vektlegger. Selvstendige oppfatninger oppstår når barnet internaliserer kunnskap, som er mediert gjennom språket og dialogen med den voksne (Vygotsky, 2001).

I følge Vygotsky (2001) oppstår ord og begreper først på det sosiale planet mellom mennesker (interpsykologisk) og deretter individuelt i barnet selv (intrapsykologisk).

Den proximale sone dreier seg om barnets utviklingspotensiale. Man tenker seg at kunnskap i barnet må gå via samhandling og dialog med en voksen, før det blir en del av barnet selv (Vygotsky, 2001). Internalisering av kunnskap innebærer at den voksne må tilpasse kunnskapen til barnets kunnskapsnivå slik at barnet ved hjelp av en voksen kan utføre oppgaver som det normalt ikke ville klart alene, før barnet klarer å løse oppgavene selvstendig.

Tanken om at det eksisterer en proximal sone for utvikling, gir pedagogiske konsekvenser (Hagtvet, 2005:50). Når læring og utvikling ses som et resultat av at barnets utviklingsnivå utfordres i miljøet, blir det en viktig pedagogisk oppgave å identifisere nivå og tilpasse oppgaven deretter.

## **2.2 Dynamisk systemteori (DST)**

Et mål i dynamisk systemteori (DST) er å identifisere barnets språklige tilstand ved å studere barnets språklige atferd (Evans, 2009). I DST ser man ikke språkutvikling som en utvikling gjennom stadier. Språkutviklingen ses heller som en underliggende dynamisk utvikling, som kommer til syne ved en uforutsigbar og kaotisk fremvekst av språket.

Grunnleggende i DST er antagelsen om selv-organisering, kompleksitet og språklig fremvekst. Selv-organisering er prosesser der tidligere kognitive strategier konkurrerer og utfordrer hverandre. Dette skaper ustabilitet og tvinger barnet til å etablere en ny form for stabilitet. I lys av dette vokser nye former for språklig atferd frem, og er en følge av en kompleks interaksjon mellom faktorer innen systemet (selv-organisering) og i miljøet barnet befinner seg i. Nye former for språklig atferd viser seg gjennom endring i og forekomsten av den stadig økende kompleksiteten i handlinger og oppfatninger hos barnet.

Sentralt i DST er at utvikling skjer over tid (Evans, 2009). Tidsaspektet er ikke knyttet til barnets alder og en forventning om et visst språklig nivå på et gitt alderstrinn. I DST vil variasjonen mellom barns tilstand av språklig stabilitet være en følge av den kontinuerlige selv-organisering prosessen, som er i konstant interaksjon med miljøet (Evans, 2009). Kvaliteten på stimuleringen fra miljøet og hvor lenge barnet har interagert med miljøet, vil ha konsekvenser for barnets språklige tilstand. I dette bildet vil man derfor ikke finne en språklig tilstand som er alderstypisk.

Hvilke pedagogiske konsekvenser kan DST ha for en lærers praksis i klasserommet? I dette perspektivet blir det viktig å vurdere barnets språklige atferd, for å finne barnets språklige tilstand, og så deretter utfordre den språklige tilstanden. Ved å skape ustabilitet i det stabile etableres nye former for språklig atferd og dermed utvikling. Imidlertid vil det også være viktig å ta hensyn til at barnets språklige tilstand reflekterer barnets språklige historie. Hvor mange ganger barnet er blitt utfordret språklig, vil ha innvirkning på barnets språklige tilstand til enhver tid (Evans, 2009). Barn som lever i miljøer med færre språklige utfordringer vil naturlig nok ha en annen språklig tilstand enn et barn som opplever mer språklig stimulans i sitt hjemmemiljø. Dette fordi barnets tilstand av stabilitet, alltid er en funksjon av barnets miljø (Evans, 2009). Ut i fra et slikt syn kan skolen og læreren gjøre en forskjell for barns språkutvikling, ved å tilby et rikt og variert språkmiljø. Spesielt kan det gjelde barn som har fått lite språkstimulering i sitt hjemmemiljø.

I perioder da barnets stabile tilstand utfordres, kan veien mot nye språkferdigheter komme til syne ved en stor grad av språklige feil (Evans, 2009). Språklige feil kan for eksempel være at barnet bøyer ord feil eller lager ord som ikke finnes i ordboka. Det er viktig at en lærer ser slike språklige feil som en del av barnets naturlige utvikling, fremfor varige og stabile feil. Læreren må fortsette å stimulere barnet med et rikholdig språklig miljø. På den måten hjelper læreren barnet frem mot gode språklige ferdigheter.

## **2.3 Sosiale faktorer - nøkkelen til naturlig språkutvikling**

Hvilke sosiale faktorer spiller så en rolle i barns tilegnelse av språk? Baldwin og Meyer (2009) har undersøkt tre sosiale faktorer: sosial "input", sosial responsivitet og sosial forståelse. Alle virker inn på barnets språklæring. Sosial "input" handler om stimulering i det språklige miljøet barnet befinner seg i. Sosial responsivitet er knyttet til hvordan barnet reagerer på stimuli fra omgivelsene, og sosial forståelse innebærer barnets evne til å tolke andre menneskers ønsker, intensjoner og tro. Baldwin og Meyer stiller spørsmål om hva som kjennetegner et naturlig språkstimulerende samspill. Med utgangspunkt i de tre sosiale faktorer, spør de etter egenskaper i det språklige miljøet, type sosial responsivitet og hvilken form for sosial forståelse, som er nøkkelen til naturlig språklæring.

### **2.3.1 Barnerettet tale – sosial "input"**

Ordforståelse er en viktig prosess i barns språkutvikling, og barns ordforståelse er avhengig av at andre mennesker bruker ord og begreper i meningsfulle sammenhenger (Baldwin & Meyer, 2009). En naturlig utvikling av ord, ses som en utvidet prosess og en konsekvens av sosial samhandling. Baldwin og Meyer spør: Hvilke faktorer i barnets miljø fremmer forståelsen av ord?

Måten foreldre snakker til barna sine har relevans, og det er funnet støtte for at barnerettet tale fremmer språklæring (Baldwin & Meyer, 2009:90). Barnerettet tale innebærer en tilpasning av den voksnes tale mot barnets kunnskapsnivå (Baldwin & Meyer, 2009:89; Tetzchner, 2001:131). Barnerettet tale kjennetegnes av et tilpasset og forenklet språk om ting og hendelser i barnets nære kontekst. Den voksne legger intonasjon på de meningsbærende ordene, stiller mange spørsmål og gjentar barnets ytringer. Sosial interaksjon er avhengig av sosiale ferdigheter hos både voksne og barn, og barnet må ha evne til å respondere på den voksnes forsøk på samspill. Det har imidlertid vist seg at slik kontingent stimulering og bruk av barnerettet tale er en type språklig stimuli, som kan styrke barnets egne responsive ferdigheter. Det er funnet belegg i forskning for at barnerettet tale fungerer som en døråpner for neurologiske endringer i hjernen til barnet, og dermed påvirker barnets responsivitet (Baldwin & Meyer, 2009:91).

Intonasjon ser også ut til å være vesentlig når barn skal trekke mening ut av den voksnes språklige ytringer, fordi barnet er mer responsive mot intonasjon enn ordets mening i seg selv (Baldwin & Meyer, 2009:91). Forskning viser at barns språkutvikling er et resultat av hvor mye språk de erfarer og av kvaliteten på språket som omgir dem (Hagtvet, 2004:119). Derfor vil antall samspill i tillegg til at den voksnes tale følger barnets språklige utviklingsnivå, være av betydning for språkutviklingen. Det kan bli viktig i denne sammenheng at voksne avtar i bruk av barnerettet tale og utvider samtalen etter hvert som barnet blir mer språklig kompetent. Forskning har vist at foreldre som benytter et mer abstrakt og nyansert ordforråd i samtaler rundt matbordet, la grunnlaget for et tilsvarende sofistikert ordforråd hos sine barn (Hagtvet, 2004:119).

### **2.3.2 Sosial forståelse**

Grad av felles oppmerksomhet er viktig for kvaliteten på samspillet (Baldwin & Meyer, 2009). Barn har lettere for et felles fokus med den voksne, hvis den voksne gjør en innsats i å fange barnets interesse, og forsterker dette ved hjelp av relevant språk og gester. Med relevant språk og gester mener man samspill der den voksne tilpasser språket til barnets utviklingsnivå og forsterker ordenes betydning ved å peke og vise. Den voksne skaper dermed en struktur og forutsigbarhet i dialogen, som hjelper barnet i å forstå hva ordene handler om. Samspillet innhold med gester og ord, inneholder på den måten ledetråder, som barnet trenger for å kunne fortolke og danne seg en forståelse av verden omkring seg.

### **2.3.3 Responsivitet**

Det er funnet noe støtte for at foreldres responsivitet og sensitivitet for barnets språklæring, har betydning for barnets ordlæring (Baldwin & Meyer, 2009:148). Barnets og den voksnes responsivitet til hverandres blikk, gester og handlinger, vil hjelpe barnet til å være oppmerksom og fokusert på hva dialogen handler om. Forutsigbarhet og struktur skapt gjennom den voksnes kontingente stimulering, er også viktige bidrag i samspillet, når barnet skal danne meningsfulle koblinger mellom ord og objekter/hendelser i miljøet (Baldwin & Meyer, 2009:91).



### **2.3.4 "How Inherently Social is Language?"**

Baldwin og Meyer (2009) konkluderer med at sosiale faktorer påvirker språkutvikling på mange måter, både i forhold til sosiale bidrag fra miljøet og sosiale initiativ fra barnet selv. Samspillet mellom den voksne og barnet danner rammen for interaksjonen mellom de ulike sosiale faktorene, og språkutvikling blir dermed et resultat av kvaliteten på de sosiale faktorene som inngår i samspillet. Et naturlig språkstimulerende samspill inneholder et stort antall av interessante samtaler, som er rike på ord, og der barnet interagerer med kontigente og responsive voksne.

## **2.4 Ledet deltagelse (guided participation)**

I Rogoffs (1990) teori finner vi en videreutvikling av "den proximale sone" der hun vektlegger betydningen av den voksne i samspillet. Rogoff anvender begrepet "guided participation", også kalt ledet deltagelse. Ledet deltagelse dreier seg om at en voksen hjelper og guider barnet til å forstå verden rundt seg, ved å skape forbindelser mellom det barnet allerede vet og det barnet trenger å lære for å mestre en ny situasjon. Den voksne lager forbindelser ved å vise barnet hvordan den nye situasjonen har fellestrekk med situasjoner barnet allerede er kjent med. På den måten hjelper den voksne barnet til å utvide allerede etablert kunnskap til å gjelde nye situasjoner. Den voksnes verbale og non-verbale kommunikasjonen fungerer som ledetråder for barnet til å skape mening i det som skjer. Eksempler på non-verbal kommunikasjon, kan være den voksnes ansiktsuttrykk, blikkkontakt, stemmebruk og oppførsel (Rogoff, 1990:66-67).

Rogoff (1990) refererer til at den daglige interaksjonen mellom barn og voksne gir utallige samspills muligheter, der barn kan utvikle sin forståelse og kunnskap. Språkutvikling skjer med andre ord i alle rutine aktiviteter, der voksne og barn deltar i fellesskap og deler felles opplevelser (Rogoff, 1990:152). Felles oppmerksomhet om situasjoner og objekter, som barnet viser interesse for, ser ut til å støtte barns språkutvikling. Dette gjelder hvis den voksne i samspillet utvider språket med nye ord og begreper og avpasser sin kommunikasjon til barnets utviklingsnivå.

Rogoff (1990) mener at i sosial interaksjon mellom barn og en mer kompetent voksen, der den voksne baserer dialogen på barnets oppmerksomhet og interesse, samt er sensitiv for barnets behov for læring, fremmes kognitiv- så vel som språklig utvikling.

Dialogen fremheves som særdeles utviklingsfremmende, fordi dialogen bærer med seg muligheten for å dele tanker, og dermed legger grunnlaget for intersubjektiv kommunikasjon. Intersubjektivitet blir i denne sammenhengen en viktig og grunnleggende faktor for utvikling (Rogoff, 1990:157), og slik jeg tolker det, et suksesskriteriet for vellykket ”guided participation”.

## **2.5 Stillas – støtte til barnets språklæring**

Den voksnes intervensjon i barnets proximale sone, innebærer mer enn tilpasning av arbeidsoppgaver og instruksjon av hvordan oppgaven kan løses. Interaksjonsprosessen bærer med seg elementer fra det man kaller en ”scaffoldingprosess”. ”Scaffolding”, som vi ofte oversetter med det norske ordet stillas, betyr at den voksne skaper situasjoner der den voksne fungerer som et stillas og støtte for barnet i barnets utvikling mot nye ferdigheter og kunnskap på et høyere kompetansenivå (Wood, Bruner & Ross, 1976). Etter hvert som barnet forstår og finner løsninger på hvordan målet kan oppnås på egenhånd, blir det mindre behov for den voksne, og stillaset tas langsomt bort (Hagtvet, 2004).

Wood, Bruner og Ross (1976) trekker frem seks punkter, som kjennetegner et velfungerende og stimulerende stillas. 1) Stillaset fanger og fanger barnets interesse; 2) Stillaset forenkler og strukturerer oppgaven, deler oppgaven i mindre deler og letter barnets vei mot endelig løsning; 3) Stillaset er retningsgivende og motiverende og hjelper barnet til å opprettholde fokus mot målet; 4) Stillaset viser barnet hva det har oppnådd og hvor langt det er igjen til målet; 5) Stillaset hjelper barnet å kontrollere frustrasjon og angst for å ikke mestre; 6) Stillaset gir forslag til hvordan oppgaven kan løses.

Innenfor rammene av faste rutiner og hverdagssituasjoner kan aktiv bruk av dialogen fungere som språklige stillas, og dermed støtte barnets språkutvikling (Rogoff, 1990; Hagtvet, 2004). Overført til skolekonteksten finner vi mange samspillsituasjoner mellom lærer og elev, der lærer kan fungere som stillas for elevenes språkutvikling. Forutsigbarheten i undervisningskonteksten kan danne rammer for naturlig språklige interaksjon og gi mange

muligheter til å forbinde elevers ytringer til temaer og hendelser. Imidlertid kan også situasjoner som oppstår utenfor klasserommet ses som gode anledninger til språklig samspill. Dagligdagse hendelser, spørsmål og konflikter kan danne en arena for produksjon av språklige ytringer, som igjen kan være utviklingsfremmende for elevenes språk.

Motivasjon ser ut til å være en viktig faktor. Alle seks punkter i stillasbyggingen handler om å styre barnets interesse, innsats og fokus mot et læringsmål. I lys av et sosiokulturelt læringssyn, skal vi i neste pkt. 2.6, se hvordan utvikling i den proximale sone har betydning for motivasjonen.

## **2.6 En sosiokulturell tilnærming til motivasjon**

Nytt i tiden er en sosiokulturell forståelse av motivasjon, som bygger på Vygotskys teori (Walker, Pressick-Kilborn, Sainsbury & MacCallum, 2010:3). Motivasjon i dette perspektivet blir først og fremst betraktet som et sosialt fenomen og deretter som en individuell prosess. Walker og hans forskerteam (2010) legger vekt på at motivasjonens natur involverer et komplekst samspill mellom den sosiale verden og den individuelle verden. Begge verdener henger nært sammen i en gjensidig påvirkning på hverandre.

Vygotskys teori får i denne sammenheng mening ved dens teoretiske oppfatninger om at den sosiale verden først internaliseres av individet for deretter og eksternaliseres (uttrykkes) ved individets atferd og handlinger (Walker m.fl., 2010:16). Menneskelige handlinger blir dermed en refleksjon av individets motivasjon. Siden menneskelige handlinger i en sosiokulturell sammenheng forklares med faktorer i det sosiale miljøet, gir det sosiokulturelle perspektivet muligheter til å forklare motivasjon og motivasjonens natur (Walker m.fl., 2010:14-15).

Den proximale sonen og forståelsen av at barnet har et potensial for utvikling med støtte fra en mer kompetent annen, har i følge Walker og hans medarbeidere samme implikasjoner for aktivering av motivasjon som for læring (Walker m. fl., 2010:19). Det betyr at faktorer man antar fremmer språkutvikling også antas å fremme motivasjon.

En forutsetning for utvikling i den proximale sonen, er at den voksne evner å være sensitiv og bevisst på barnets nåværende ferdighetsnivå, og at den voksne tilpasser hjelpen slik at oppgaven kan løses. Når oppgaver og språk tilpasses barnets nivå, og barnet bys adekvat støtte slik at problemet kan løses, aktiveres barnets motivasjon til å delta i samhandlingen

med den voksne (Walker m. fl., 2010). Adekvat støtte kan dreie seg om at den voksne lærer barnet gode strategier for hvordan vanskelige oppgaver kan løses og strategier for hvordan barnet kan mestre og kontrollere sin egen frustrasjon eller angst for å mislykkes. Når man arbeider i barnets proximale sone skjer det en overføring av ansvar og kontroll over egen læring, fra den voksne til barnet. Den voksnes overføring av kontroll og ansvar viser barnet at den voksne har tro på barnets ferdigheter. Når den voksne viser barnet tillit og anerkjenner barnets kunnskap og ferdigheter, kan det gi barnet en følelse av egenverdi. Dette kan øke barnets tro på egen mestring, som igjen kan være retningsgivende for barnets innsats og interesse for de aktivitetene som skjer (Walker m. fl., 2010:19).

Den proximale sonen kan også ha en relasjonell eller følelsemessig betydning (Walker m. fl., 2010:19). Goldstein (i Walker m. fl., 2010) peker på at interaksjonen som skjer i den proximale sonen påvirkes av i hvilken grad relasjonen mellom barnet og den voksne er god eller dårlig. Viktige kvalitetstrekk ved relasjonen kan være i hvilken grad det er tillit mellom partene og anerkjennelse av partenes betydning i relasjonen, slik at samhandlingen utløser positive emosjoner (Walker m. fl., 2010:19).

Uti fra dette perspektivet kan vi regne at faktorer som fremmer språkutvikling vil være de samme faktorer som fremmer motivasjon. Dermed blir den proximale sonen en naturlig motivasjonsfremmende arena, som igjen får betydning for og fremmer læring og utvikling.

## 2.7 Oppsummering

I et sosiokulturelt perspektiv oppfattes språk som en sosialt fenomen der språkutvikling er en sosial prosess påvirket av miljøet individet er i. Vygotskys teori og forståelse av utvikling i den proximale sonen, har betydning for dagens moderne teorier (Teigen, 2004). Arbeid i barnets proximale sone innebærer at den voksne tilpasser og hjelper barnet frem til løsning av oppgaver (Vygotsky, 2001). Etter hvert er målet at barnet løser oppgaver på egenhånd. Kunnskap går dermed via samhandling med en voksen, før den blir en selvstendig kunnskap hos barnet selv.

Dynamisk system teori (DST) gir et moderne teoretisk perspektiv på hvordan vi kan studere barns språklige atferd, for å vurdere barnets utvikling (Evans, 2009). I denne teorien ligger antagelsen om at språk utvikles i samspill mellom indre faktorer i individet (selv-

organisering) og miljøet det befinner seg i. Utviklingen kommer til syne som en uforutsigbar og kaotisk fremvekst av språket. Kompleksiteten i barnets språklige atferd kan si noe om barnets språklige tilstand, og dermed også stimulering fra miljøet.

Baldwin og Meyer (2009) påpeker at kvaliteten på sosiale faktorer har konsekvenser for barns språkutvikling. Språk vokser frem som følge av et sosialt samspill mellom bidrag fra miljøet og initiativ fra barnet selv. Bidrag handler i stor grad om hvordan den voksne tilpasser seg i samspillet med barnet. I et naturlig språkstimulerende samspill samhandler barn med kontigente og responsive voksne i interessante og ordrike samtaler.

Ledet deltagelse og stillasbygging handler også om hvordan den voksne støtter barnets språklæring (Rogoff, 1990; Wood, Bruner & Ross, 1976). Innenfor rammene av daglige rutiner oppstår situasjoner der den voksne kan avpasse språket til barnets utviklingsnivå og lage forbindelser mellom eksisterende og ny kunnskap. Den voksnes kommunikasjon fungerer som ledetråder i dialogen og hjelper dermed barnet til å forstå verden rundt seg.

Arbeid i sonen for barnets nærmeste utvikling har i et sosiokulturelt perspektiv samme konsekvenser for aktivering av barnets motivasjon som for læring. Motivasjon aktiveres, når den voksne er sensitiv, gir oppmerksomhet og tilpasser oppgaver til barnets ferdighetsnivå.

I en sosiokulturell tilnærming til språkutvikling slik den er presentert i dette kapittelet, ser vi at samhandling gjennom dialogen står sentralt. Dialogen er utviklingsfremmende, fordi den åpner opp for intersubjektiv kommunikasjon der tanker, ideer og følelser kan deles (Rogoff, 1990). I neste kapittel skal vi se hvordan kvaliteten på de ulike sosiale faktorene i dialog og språklig samhandling, bidrar til språklig variasjon.

### 3 Variasjon i språkutviklingen

I den sosiokulturelle forståelsen om utvikling av språk skjer den i et sosialt samspill mellom individet og miljøet. Noen barn blir eksponert for miljøer der språkbruksmønstrene er omtrent som i barnehage og skole, mens andre barn vokser opp og lærer helt andre former for språklig kommunikasjon (Valvatne & Sandvik, 2007). Hvordan barnet forstår og anvender språket blir med andre ord formet av den kulturen barnet tilhører.

I dette kapittelet skal jeg gjennom utvalgte teorier vise hvordan kulturelle forhold kan forklare variasjon i barns språkutvikling, og hvilke konsekvenser det kan ha for barns skoleprestasjoner. Teoriene er valgt fordi de gir innsikt i selve prosessen hvor språklæring skjer, og bidrar med kunnskap vi kan trekke pedagogiske konsekvenser av. Jeg innleder med Bernsteins (1971) og Heaths (1986) teorier. Begge var opptatt av å forklare hvorfor barn presterer ulikt i skolen, og begge legger årsakene i en språkutvikling preget av klassetilhørighet og sosioøkonomiske bakgrunnsforhold. Deretter presenterer jeg Stanovichs (1986) tanker om ”Matteus effekten”. Her diskuteres hvordan god språklig ballast fra start danner grunnlag for videre utvikling både i språk og leseferdigheter. Jeg avslutter kapittelet med ”Harvard-studien” (Snow, Tabors & Dickinson, 2001), som går utover sosioøkonomisk bakgrunn og mer konkret inn på språkbruk og språkbrukens betydning for leseforståelse. I Harvard-studien var forskerne interessert i ....”childrens experiences with language that replicates some of the demands of literacy that is, talk that requires the use of several utterances or turns to build a linguistic structure, such as in explanations, narratives and pretend” (Snow, Tabors & Dickinson, 2001:2). Denne typen samtale har fått navnet ”extended discourse” og kan karakteriseres som en kognitivt utfordrende samtaleform. En sentral oppgave i Harvard-studien var å finne situasjoner der barn utviklet ”extended discourse” og hvilken betydning disse ferdighetene kan ha for lesing.

#### 3.1 Bernstein – sosial klasse og språklig variasjon

Bernsteins tekster er ikke alltid enkle å forstå og kan være tvetydige (Beck, 2007; Poulsgaard & Enggaard, 1974), og jeg benytter meg derfor også av erfarne forskere som Poulsgaard og Enggaard (1974), Hagtvatn (2004) og Beck (2007) sine tolkninger av Bernsteins teori.

Bernsteins teori om språkkoder dreier seg om språklig variasjon som knyttes til sosial klasse

(Poulsgaard & Enggaard, 1974). Teorien hans går ut på at middelklassen utvikler et språk, som er mer anvendelig i skolen enn arbeiderklassens språk. Barn fra arbeiderklassen står dermed i fare for å oppleve en fremmedgjøring i skolen, fordi deres språk ikke harmonerer med skolens språk. Konsekvenser av dette kan resultere i dårligere skoleprestasjoner hos barn fra arbeiderklassen enn hos barn fra middelklassen.

Bernsteins teori om språk og sosial klasse regnes av mange som et viktig pionér arbeid, når sosiokulturell variasjon i språk skal forklares (Hagtvat, 2004:140). Utgangspunktet for teorien og Bernsteins arbeid, var at han fant forskjeller i barns motivasjon og evne til å motta undervisning. Han opplevde at dette førte til forskjeller i barns skoleprestasjoner (Poulsgaard & Enggaard, 1974:15). Teorien har status som klassisk og integrerer sosiologisk og pedagogisk tenkning på en slik måte at den er anvendbar for mange (Hagtvat, 2004; Beck, 2007). Til tross for at arbeidet hans har sterke bindinger til det engelske klassesamfunnet, kan man likevel kjenne igjen fenomener i vårt flerkulturelle norske samfunn (Hagtvat, 2004:140). Tematikken i teorien er enkel og retter fokus på hvordan sosiale strukturer påvirker pedagogisk praksis (Beck, 2007:245). Bernstein knytter språk til sosial klasse, og legger til grunn at det finnes språklige forskjeller mellom de ulike sosiale lagene i England.

Teorien skiller mellom to grunnleggende språkkoder; begrenset ("restricted") og utbrodert ("elaborated") (Bernstein, 1971)). Kodene dreier seg om mer enn bare språk og er knyttet til kommunikasjon i vid forstand. I vid forstand betyr i denne sammenheng at barnet behersker de kommunikative ferdigheter som forventes i den kulturen barnet deltar i. Barnet vet med andre ord når det skal snakke og når det skal tie, hva det skal snakke med hvem om, når, hvor og på hvilken måte. Språk blir mer enn ord, uttale og grammatikk. Språket spiller en overordnet rolle i kognitive, sosiale og følelsesmessige læringsprosesser. Bernstein tenker seg at kodene læres ved å delta i kommunikasjonsmønsteret, som utspiller seg mellom foreldre og barn. Kodene regulerer samhandlingsmønstre, hvordan vi uttrykker oss og hvordan vi velger og tolker handlinger og situasjoner (Poulsgaard & Enggaard, 1974).

Begrenset kode har tilhørighet i arbeiderklassen og kjennetegnes av et implisitt, kontekstavhengig språk, med enkel grammatikk og korte setninger (Beck, 2007:247). Når deltagere av arbeiderklassen kommuniserer, er det viktig å ha kjennskap til situasjonen for å kunne forstå, fordi fokus er rettet mot det som skjer "her og nå" og mot det konkrete. Foreldres kommunikasjon i oppdragelsen, er orientert mot de umiddelbare konsekvensene av barnets handling, og det blir gitt lite rom for forklaringer og begrunnelser for hvorfor en

handling skal eller ikke skal gjøres. Målet er lydlighet heller enn forståelse (Poulsgaard & Enggaard, 1974).

Den utbroderte koden har sitt opphav i middelklassen. Middelklassens språk kan sammenliknes med det akademiske skolespråket. I motsetning til språket i arbeiderklassen, benytter middelklassen seg av en mer avansert og kompleks grammatikk og setningsoppbygging. Språket er også mer eksplisitt og kontekst uavhengig. Videre ses språket som ”rikt” og nyansert, og budskap bringes frem gjennom mange alternative uttrykksformer. Foreldre fra middelklassen vil forsøke å oppdra barna sine til å forstå konsekvenser av sine handlinger. Refleksjon over egne valg og handlinger samt forklaringer og begrunnelser, er viktige fokusområder for medlemmer av denne klassen (Beck, 2007; Hagtvat, 2004).

Språkkoden bestemmes og realiseres gjennom familien og gjennom den sosiale klassen familien tilhører. Kodene bidrar, slik Bernstein mener, til å opprettholde og vedlikeholde relasjoner og samfunnsstrukturer. Bernsteins hypotese er at barns variasjon i skoleprestasjoner kan forklares ut i fra hvilken språkkode barnet bringer med seg til skolen. Skolens språk harmonerer med utbrodert kode, og gjør det lettere for barn fra middelklassen å forstå skolens instruksjon og til å innfri skolens forventninger. Derimot kan barn fra arbeiderklassen oppleve at deres språklige bagasje har mindre relevans og lav aktelse i skolen. Dette kan skape en fremmedgjøring, som gjør at arbeiderklassens barn presterer dårligere i skolefagene.

Betydning av kultur og kontekst i læringsprosessene understrekes herved av Bernsteins teori. Dermed reproducerer kodene seg og forskjeller i samfunnet opprettholdes (Hagtvat, 2004).

Selv om Bernstein ikke diskuterer språkkodenes betydning for utvikling av leseforståelse, så viser han kulturelle forskjeller i utvikling av et dekontekstualisert språk. Et dekontekstualisert språk har fellestrekk med Bernsteins utbroderte språk. Bernsteins teori kan derfor danne et bakteppe og et fundament for hvordan vi tenker når vi skal forklare barns forskjeller i leseforståelse. Barns tilgang til språk og språklige utfordringer har stor betydning for barnets språklige forståelse og hvordan språket brukes i utdanningssammenheng når akademiske resultater skal oppnås (Cummins, 2000:66). En vestlig individualistisk kultur nødvendiggjør at barn tilegner seg kunnskap fra skriftlige dokumenter, og fordrer en dekontekstualisert begreps- og informasjonsforståelse (Giddens, 1990). ”Lese for å lære” blir i denne sammenheng en vesentlig faktor, og språkforståelse uavhengig av kontekst, blir en nødvendighet (Giddens, 1990; Hagtvat, 2004:139).



## 3.2 Heath – hvorfor varierer barns skoleprestasjoner?

I sin antropologiske studie fra Sør Carolina, USA, sammenliknet Heath kommunikasjonen i tre ulike sosiale miljøer (Heath, 1986). Heath går i dybden på forskjeller i språksosialisering, og hennes studie gir et godt bilde av hvilken betydning hjemmemiljøets språk har for hvordan barnet lærer å kommunisere. Her fant man i likhet med Bernstein at barn med middelklassen språk profiterte best på skolens opplegg, og dermed også oppnådde best resultater. Hvordan og med hvilken kvalitet barnet deltar i samtaler hjemme, så derfor ut til å være av betydning for fremtidig skoleprestasjoner. Forskjeller mellom barns skoleprestasjoner var en viktig motivasjon for Heath i hennes forskningsarbeid (i Valvatne & Sandvik, 2007:222).

Studien bygger på en antagelse om at det finnes en type språklig ballast, som gir større sjanse for et godt læringsutbytte i vårt vestlige skolesystem (Heath, 1986:97). Å trekke mening ut i fra en tekst er ikke noe som bare kommer av seg selv. Leseforståelse utvikles hos barnet ved at foreldre i sin oppdragelse vektlegger instruksjon og veiledning som forbereder barna på utfordringer de møter i skolen. Heath legger til grunn at noen barn har et mer begrenset tilgang til skriftspråket enn andre, og at disse barnas foreldre kan vektlegge andre verdier i sin oppdragelse. Dette kan være verdier som kommer i konflikt med skolen (Heath 1986:97). Et viktig premiss i Heaths forskning er at barns evne til å trekke mening ut av en tekst gjenspeiler barnets muntlige kompetanse, og hvordan denne kompetansen er utviklet. (Hagtvet, 2004:143). Heath undersøkte derfor samspillsmønstre i situasjoner der foreldre og barn var sammen om historier, lesing og tekst. Utvalget ble hentet fra tre ulike sosiokulturelle områder i Sør-Carolina. Områdene ble kalt henholdsvis Maintown, Roadville og Tracton (Heath, 1986).

I Maintown bodde familier som hadde ledende posisjoner i industri, skole og forretningsliv og tilhørte den fargete og hvite middelklasse (Heath, 1986). Barna hadde pedagogiske leker og de deltok i fritidsaktiviteter. Foreldrene leste hyppig og varierte tekster for barna, og bøker ble ansett som en viktig del av opplæringen og for fremtidige skoleprestasjoner. Barna ble oppfordret til å lytte aktivt, og foreldrene stilte hva, hvordan og hvorfor spørsmål og snakket med barna slik at fortellingenes mening og innhold ble forstått og begrunnet. På den måten fikk barna erfaring med å begrunne og forklare i tillegg til innføring i arbeidsstrategier, som senere ble viktig for å kunne forstå og benytte seg av skolens språk for læring. Dialogen

mellom foreldre og barn hadde elementer i seg som likner på dialogstrukturen i klasseromssamtalen (Heath, 1986).

I Roadville fant vi familier fra den hvite arbeiderklassen, og her var også foreldrene opptatt av å lese for barna (Heath, 1986). Forskjellen var imidlertid at lesingens mål var av en mer teknisk karakter, i den grad at barnet skulle lære å lese. Foreldrenes fokus lå på bokstaver, tall og enkeltelementer fremfor en utvidet forståelse av det som ble lest. Barna ble i liten grad oppfordret til å komme med egne resonnementer omkring det som ble lest eller fortalt. I stedet ble de lært opp til å innta en passiv tilhørerrolle. Det leste budskapet skulle forstås entydig, og begrunnelser og forklaringer ble ikke etterspurt eller anerkjent. Derimot ble det verdsatt at barna kunne gjenfortelle det som var blitt lest, og at de kunne svare konkret på spørsmål rettet mot tekstens innhold. Barna klarte seg veldig bra i skolen, så lenge fokuset lå på læring av de tekniske sidene av skriving og lesing. Når fokuset derimot ble flyttet over på ”lese for å lære”, falt mange av Roadville barna av (Heath, 1986).

Den svarte arbeiderklassen bodde i Tracton området (Heath, 1986). Foreldrene i denne gruppen fortalte historier med mye fantasi, stor innlevelse og personlige skildringer, fremfor å lese for barna sine. Dette miljøet fremsto som rikt på omsorg og varme, og foreldrene anerkjente ”sjarmerende” oppførsel med berøring i form av kyss, kos og klem. Foreldrene snakket i stor grad heller om barna enn med barna, og barnas ytringer ble sjeldent fulgt opp og tatt inn i den voksnes samtale. Fortelling av historier var en viktig aktivitet i Tracton fellesskapet. Barna var en del av fellesskapet som noen som bare kom og var der, inntil de var blitt ”flinke” nok til å delta etter fellesskapets regler. Hvilke regler dette var, måtte Tracton barna lære gjennom observasjon og imitasjon. Dette var ikke noe som foreldrene gikk aktivt inn for å lære dem, fordi foreldrene ikke så seg selv som ”veiledere” for barna sine.

Tracton barna opplevde å ikke få anerkjennelse i skolen for fortellinger rike på fantasi. De hadde ikke den nødvendige kompetansen til å kunne forstå hvordan man svarer på ”hva” spørsmål i lese- og skriveopplæringen, og mange av Tracton barna begynte å streve på skolen allerede fra start (Heath, 1986).

Hypotesen til Heath synes å være at oppdragelse og kultur betinger hvordan barn lærer å forholde seg til tekst i førskolealderen (Heath, 1986). De språklige erfaringene gir seg utslag i en type språklig ballast, som i ulik grad blir verdsatt i skolen. Hvordan barnets språklige

bakgrunn verdsettes av skolen har konsekvenser for barnas skoleprestasjoner, fordi anerkjennelse fra skolens pedagoger kan ha innvirkning på barnas følelse av tilhørighet.

Den gruppen som synes å ha best forutsetninger for å oppnå et godt læringsutbytte på skolen, var de barna som lærte å bruke et språk og en kommunikasjon som harmonerte med skolens språk (Hagtvet, 2004:143). Som vi har sett tidligere i teorien til Bernstein, så har skolens språk, karakter av å være et utbrodert språk. Cummins (2000) velger å kalle skolens språk et akademisk språk. Akademiske språkferdigheter er evnen til meningsdannelse og kompleks tekstforståelse kun med støtte i teksten som leses. Han påpeker at skolen både fokuserer på og utvikler det akademiske språket. Dermed gjør skolen det akademiske språket til en forutsetning for barns læringsutbytte og utvikling. Dette harmonerer med resultatene i Heath sin undersøkelse.

Heaths (1986) studie av barns språksosialisering, kan også være relevant for norske pedagoger (Valvatne & Sandvik, 2007:222). Man har funnet at studien kan gi verdifulle innspill i forhold til å forstå hvordan vi skal møte og hjelpe barn med flerkulturell bakgrunn. Studien kan være til hjelp for å forstå hvorfor noen flerkulturelle kan ha problemer med å tilpasse seg skolens kommunikasjonsform. Kunnskap om kulturer kan gjøre skolens pedagoger i stand til og motivert for å finne konstruktive løsninger og kommunikasjonsformer som sikrer gjensidig forståelse hos alle parter. Når man vet hvilken type kommunikasjon som antas å harmonere best med skolens språk, kan man lettere tilnærme seg dette språket. Videre kan studien bidra til å se verdien av andre kulturelle kommunikasjonsformer, og hvorfor disse kan være en verdifull del av et barns hverdagsliv. Ved å møte barn på deres premisser, kan man kanskje gjøre barn med annen språklig og kulturell bakgrunn mer mottagelig for å lære skolens språk.

### **3.3 "Matteus effekten" – er leseutviklingen forutbestemt?**

Stanovich (1986) retter søkelyset på årsakssammenhenger mellom miljøets påvirkning og barnets kognitive utvikling, og hvordan dette skaper variasjon i barns leseferdigheter.

Stanovichs hypotese går ut på at barn følger et lese utviklingsmønster, som ligner på en beskrivelse hentet fra Matteus evangeliet. Matteus effekten innebærer at de som har mye får mer, mens de som har lite blir enda fattigere.

Stanovich trekker inn begrepet ”bootstrapping”, når han skal forklare barns utvikling i lesing. ”Bootstrapping” metaforen dreier seg om at barn utvikler seg av ”egen kraft”. Det innebærer barnets evne til å bruke eksisterende kunnskap eller informasjon til å utvikle nye ferdigheter og ny kunnskap. Et nytt kompetansenivå oppnås, når nye ferdigheter og kunnskap er integrert i den gamle (Hagtvet, 2004). I følge Stanovich (1986) inneholder utvikling, et samspill mellom barnets ”egen” kognitive utvikling og de erfaringer barnet opplever i interaksjon med miljøet. Om barnet utvikler seg etter et mønster som innebærer å bli gode lesere (rikere) eller dårlige lesere (fattigere), vil i dette bildet avhenge av barnets kunnskapsnivå til enhver tid. Nøkkelen til hvordan en negativ spiral kan brytes, kan ligge i hvordan vi evner å påvirke barnets kunnskap gjennom stimulering fra miljøet og ikke minst kvaliteten på denne stimuleringen (Stanovich, 1986).

Hvis man kan stoppe en negativ spiral av Matteus effekten ved å endre hvordan barn blir instruert og stimulert av miljøet, så gir det optimisme for at forskjeller kan reduseres (Stanovich, 1986). Stanovich påpeker videre at viktige forskningsspørsmål i fremtiden vil være å avgjøre, på hvilken måte forskjeller i instruksjon og oppdragelse kan få betydning for positive og negative Matteus effekter (Stanovich, 1986:XXI/4).

Resultater fra Harvard-studien (Tabors, Snow & Dickinson, 2001) indikerer at barns deltagelse i kognitivt utfordrende samtaler i førskolealder har betydning for barnets språkutvikling og senere leseferdigheter. Kanskje gir kognitivt utfordrende samtaler et viktig bidrag til hvordan forskjeller i kommunikasjon og instruksjon i barnets hjemmemiljø kan forklare positive og negative ”Matteus effekter”.

### **3.4 Kognitivt utfordrende dialog – en kilde til varisjon?**

Harvard studien ble påbegynt i 1987 og er en av få longitudinelle studier når det gjelder forskning på forholdet mellom språk og leseforståelse (Snow, Tabors & Dickinson, 2001: Aukrust, 2005). Målet med studien var å undersøke sammenhengen mellom barns tidlige språkutvikling og leseforståelse frem til fullført 10. klasse. Det var velkjent for forskerteamet at sosioøkonomiske forhold hadde innvirkning på skoleprestasjoner (Snow, Tabors & Dickinson, 2001). Ulike funn pekte blant annet på at et stort vokabular hang sammen med mødres utdanning, og at barns eksponering for tekst og språk økte i takt med mors

utdannelse. Barn som hadde rik tilgang til bøker, bokstaver, skrift og lyder i sitt hjemmemiljø allerede i førskolealder, klarte seg bedre i skolen enn andre barn. Selv om forskerne i Harvard studien anerkjente at vokabular størrelse kunne forklare variasjon i skoleprestasjoner, ville de se på om barns deltagelse i dekontekstualiserte samtaler kunne forklare variasjonen i en videre forstand. I studien analyserte man derfor samtaler der deltagere deltok med ytringer, forklaringer og fortellinger i en dekontekstualisert form over flere turer. Denne typen samtaler fikk navnet "extended discourse", som jeg omtaler "kognitivt utfordrende samtaler". Gjennom å analysere ulike situasjoner i hjemmemiljøet fant man ut hvor, når og hvordan barn utviklet slike "extended discourse" ferdigheter, og hvilken betydning det hadde for senere leseforståelse (Snow, Tabors & Dickinson, 2001).

Forskerne fant at mødres bruk av dekontekstualisert språk i samtaler om boka, når de leste for barna sine, hadde positiv effekt på barnas leseferdigheter (DeTemple, 2001). Andre forklaringer på språklig variasjon fant man i barns deltagelse med forklaringer og fortellinger rundt middagsbordet, rollelek med mor og muligheter for å utforske problemer analytisk (Katz, 2001; Beals, 2001; Tabors, Roach & Snow, 2001).

Forskerne fant positive og sterke sammenhenger barns talespråk og leseforståelse målt i 7. klasse. Den sterkeste sammenheng fant man mellom vokabular i førskolealder og leseforståelse i 7. Klasse ( $r=0.71$ ) (Tabors, Snow & Dickinson, 2001). Barns talespråk i førskolen ble dermed en avgjørende faktor for hvordan barnet utviklet seg gjennom skoletiden. Det så ikke ut til at kvaliteten på skolene påvirket barnas utviklingsløp i nevneverdig grad. Barn som begynte i skolen med dårlige språklige ferdigheter, tok ikke igjen forspranget til barn som startet skolen med et bedre språklig utgangspunkt. Forskerne fant det bekymringsfullt at hjemmeforholdenes betydning for utvikling av talespråket i førskolealder, fortsatte å spille en avgjørende rolle for utvikling av leseferdigheter mange år senere, og at skolen ikke klarer å hjelpe barn til å ta igjen det tapte fra førskolealderen.

Det er viktig å merke seg at disse funnene gjelder sammenhenger på gruppenivå (Dickinson & Tabors, 2001). Når forskergruppen analyserte utviklingsprosessene til utvalgte enkeltbarn i kvalitative case studier, fikk forskergruppen et mer nyansert bilde på hva som faktisk skjedde i de språklige samhandlingene barnet deltok i. Dermed avdekket forskerne viktige faktorer som kunne påvirke individuelle utviklingsløp og skolekarrierer. Å gruppere etter inntekt som forklaring på språklige variasjoner og forskjell i leseforståelse, kan derfor synes å være for generelt og snevert. Spesielt siden studien avdekket stor variasjon innen den samme

sosioøkonomiske gruppen. Ferdigheter knyttet til kognitivt utfordrende samtaler, og i hvilken grad dette fant sted i hjemmemiljøet, så ut til å være en større medvirkende faktor for variasjon i leseferdigheter enn sosioøkonomiske forskjeller alene. Med støtte i dette funnet kan det være av betydning å se nærmere på kognitivt utfordrende samtaler og hvordan vi kan bruke dette i forhold til barns leseutvikling i skolen. I kapittel 4 skal jeg gå nærmere inn på Harvard-studien og konkretisere hva som inngår i kognitivt utfordrende samtaler.

### 3.5 Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett på hvordan barns oppvekstmiljø stimulerer språkutviklingen, og de konsekvenser det kan ha for barns leseferdigheter og skoleprestasjoner. Bernstein (1971) vektlegger klassetilhørighet som avgjørende for om barnet utvikler en språkkode som harmonerer med skolespråket. Barn fra middelklassen tenderer til å oppnå bedre prestasjoner i skolen enn barn fra arbeiderklassen. Dette skyldes at disse barn behersker et språk som likner skolens, og ser ut å profitere på skolens opplæring bedre enn barn som har en annen språklig bakgrunn.

Heath (1983) finner de samme tendensene i sine antropologiske studie fra tre ulike miljøer i USA. Hvordan foreldre kommuniserer med barna sine og hvordan de samhandler om tekst og andre språklige oppgaver, er avgjørende for det språket barnet bringer til skolen. Det synes å være en sterk sammenheng mellom barnets sosioøkonomiske status, det språket de utvikler og akademiske resultater. Harvard studien fant at forskjeller knyttet til barns deltagelse i kognitivt utfordrende samtaler i barnets hjemmemiljø, kan forklare variasjon i barns språkforståelse og senere leseferdigheter (Snow, Tabors & Dickinson, 2001).

Harvard studien viser at barns sjanser for å utvikle gode leseferdigheter øker når de tilbys et miljø rikt på kognitivt utfordrende samtaler (Snow, Tabors & Dickinson, 2001). Hvis vi skal ha håp om å kompensere for betydningen av et svakt språklig stimulerende hjemmemiljø, så er det viktig at skolens pedagoger vet hva slike samtaler består av for å kunne legge til rette for dem. Innledningsvis og i første ledd av problemstillingen spør jeg hva som kjennetegner en kognitivt utfordrende samtale. Kognitivt utfordrende samtaler inneholder interessante temaer, rike på ord, fortellinger og forklaringer og går over flere turer. Andre kjennetegn er voksne som bruker et dekontekstualisert språk og utfordrer barnet til å bidra med egne begrunnelser og forklaringer.

## 4 Sammenheng mellom språk og leseforståelse

Flere studier peker i retning av at barns talespråk i førskolealder kan predikere senere leseforståelse (Cunningham & Stanovich, 1997; Aukrust, 2007:114; Biemiller, 2003).

Vokabular representerer det mest robuste funnet, når det gjelder sammenheng mellom talespråk og leseforståelse (Tabors, Snow & Dickinson, 2001); Aukrust, 2007:117; Ouellette, 2006; Biemiller, 2005). Likevel er forskerne noe usikre på hvor stor del av betydningen vokabular utgjør alene, og andre deler av talespråket er derfor også av interesse. Ulike studier har vist at samtaleferdigheter har betydning for barns leseforståelse (Aukrust, 2007).

Samtaleferdigheter dreier om barns evne til å delta i å lage fortellinger, å utvikle forklaringer og bidra med definisjoner. Kunnskap om samtalesjangre kan fungere som viktige rettesnor, når barnet skal trekke ut språklig mening fra en tekst (Aukrust, 2007:119). Både vokabular og samtaleferdigheter representerer i så måte betydningsfulle fundamenter i barns bakgrunnskunnskap, når tekster skal leses og forstås.

I dette kapittelet velger jeg å starte med korrelasjonstudier som viser sammenheng mellom vokabular og leseforståelse. I noen av studiene er vokabular en av flere indikatorer som predikerer senere leseforståelse. I andre studier går man mer eksplisitt inn og studerer sider ved vokabularet, og hvordan vokabularet på ulike måter henger sammen med senere leseforståelse. Jeg skal gå nærmere inn på hvordan man kan beskrive og vurdere et barns vokabular i forhold til antall ord og forståelse og bruk av ord. To longitudinelle studier vurderes som spesielt viktige, når talespråkets betydning for senere leseferdigheter skal belyses (Aukrust, 2005). Den ene er "Harvard-studien" presentert av Catherine Snows forskergruppe ved Harvard University (se også kapittel 3.4). Den andre studien er forskningsarbeidet til de canadiske forskerne Cunningham og Stanovich (1997) og deres forskerteam. Det longitudinelle forskningsdesignet gjør studiene unike i forhold til å si noe om hvilke språklige erfaringer som ligger til grunn for en god og avansert leseforståelse i det lange løp (Aukrust, 2005). Til slutt vil jeg oppsummere og svare på første ledd av problemstillingen: Hva kjennetegner en kognitivt utfordrende samtale?

## **4.1 Vokabular i førskolealder og senere leseforståelse**

Det er enighet om at en nøkkelfaktor for å oppnå suksess i lesing, er utvikling og vekst i ordforrådet (Biemiller, 2007; Beck & McKeown, 2007). Videre er det grunn til å tro at en markant økning av ordforrådet til barn med et svakt grunnlag, kan gi positive utslag i leseforståelse. Viktige forskningsspørsmål knytter seg til hva som fremmer utvikling og vekst i ordforråd, og hvilken effekt dette har for leseforståelse og skoleprestasjoner. En type studie, som kan si oss noe om forholdet mellom stimulering fra miljøet, ordforråd og lesing, er korrelasjonsstudier med ulike grupper barn (Aukrust, 2005).

### **4.1.1 Betydningen av språklig stimulering i førskolealder og utvikling av vokabular**

Hargrave og Sénéchal (2000) så betydningen av et godt ordforråd for senere leseforståelse. De var derfor spesielt opptatt av barn som ikke fikk tilstrekkelig språklig stimulering hjemme eller i barnehagen og dermed utviklet dårligere ordforråd. Forskerne mente at tidlig innsats i barnehage og skole var en nødvendighet, om man skulle ha håp om å hjelpe barna til et bedre ordforråd og en bedre leseutvikling, enn det barna potensielt ville fått i sitt eget miljø.

Boklesing og samhandling om bøker har vist seg å ha positiv effekt for barns ordforråd, og dialogisk lesing har vist seg å ha spesielt god effekt (Hargrave & Sénéchal, 2000). Hargrave og Sénéchal (2000) undersøkte i sin intervensjonsstudie om dialogisk boklesing hadde større effekt på barns ordforråd enn vanlig boklesing. Forskerne baserte dialogisk lesing på tre prinsipper. Prinsipp én handlet om at den voksne stilte åpne spørsmål, og inviterte til mer utdypende svar fra barnet enn ja og nei eller peking. Prinsipp to dreide seg om å gi barnet tilbakemeldinger ved å omformulere barnets svar, tilføre mer informasjon, fremheve og rose barnets innsats eller korrigere feil. Det siste og tredje prinsippet innebar at den voksne tilpasset sin lesestil til barnets utviklingsnivå, og at barnet ble utfordret i forhold til temaer i teksten, som lå utenfor barnets nærmeste utviklingssone. Vanlig boklesing handlet om at en voksen leste mens barnet satt som passiv tilhører.

Totalt 36 førskolebarn i alderen 3-5 år, fra to barnehager i Ottawa, Canada, deltok i studien (Hargrave & Sénéchal, 2000). En tredjedel av barna var tospråklige, og alle barna kom fra



hjem hvor foreldrene hadde et utdanningsnivå under det nasjonale gjennomsnittet. I den ene barnehagen ble de voksne oppfordret til å lese for barna slik de pleide. I den andre barnehagen ble førskolelærerne instruert i prinsippene for dialogisk lesing. Hver leseaktivitet i begge barnehager, ble gjort i grupper med maksimalt 8 barn. Intervensjonen gikk over en periode på fire uker. Alle barna ble eksponert for de samme bøkene, og hver bok ble lest to ganger. I tillegg ble foreldre involvert til å delta med boklesing hjemme. Foreldre med barn som deltok i dialogisk lesing i barnehagen, fikk instruksjon i dialogisk lesing. Alle foreldrene fikk tilgang til å låne bøker fra et utvalg av 18 titler. Foreldrene ble bedt om å lese med barna sine minimum ti minutter fem ganger per uke. I etterkant ble foreldrene bedt om å beskrive hvilke bøker deres barn så ut til å like. Barnas ordforråd ble testet to uker før intervensjonen, deretter umiddelbart etter intervensjonen. Pretesten avslørte begrensede vokabular ferdigheter hos alle barna i utvalget. I gjennomsnitt lå de 13 måneder bak i henhold til hva man kunne forvente i forhold til alder.

Etter endt intervensjon, fant forskerne at både vanlig og dialogisk lesing hadde utviklet barnas vokabular (Hargrave & Sénéchal, 2000). Effekten av dialogisk lesing var imidlertid vesentlig større enn ved vanlig lesing. Resultatet til barna i denne gruppen lå nå i gjennomsnitt på 4 måneder bedre enn ved pretesten. En nøkkelårsak til dette, mente forskerne lå i lærernes bruk av åpne spørsmål. Åpne spørsmål ga barna mulighet til å tenke ut adekvate og strukturerte svar, og utfordret dem til å bruke språk. Konsekvensen ble dermed en språklig forbedring. Under intervensjonen var det betydelig større oppmøte i barnehagen der de hadde dialogisk lesing. Dette kan ha ført til at barna som deltok i grupper med dialogisk lesing ble eksponert for mer boklesing enn barn i grupper med vanlig lesing, og at dette også kunne forklare en høyere effekt. Hovedkonklusjonen i studien var at barn med et begrenset vokabular i førskolealder kan lære nye ord ved å lytte til boklesing. Imidlertid kan effekten bli større hvis man bruker dialogisk lesing, der barna deltar aktivt og samhandler språklig med den voksne om teksten.

#### **4.1.2 Relasjonen mellom vokabular og leseforståelse**

I en studie undersøkte Kendeou, Broek, White og Lynch (2009) sammenhengen mellom utvikling av talespråk og avkodingsferdigheter i tidlig skolealder og den begynnende leseforståelsen i småskolen. Studien hadde to hovedmål. Det første målet var å undersøke relasjonen mellom utvikling av talespråk og utvikling av avkodingsferdigheter fra

førskolealder til tidlig småskolealder. Det andre målet var å sjekke ut i hvilken grad barns talespråk målt i førskolealder kunne predikere senere leseforståelse i småskolen. To grupper barn ble testet da de var 4 og 6 år gamle, og deretter to år senere, da de var 6 og 8 år gamle. Den første gruppen med barn ble testet for avkodingsferdigheter og talespråk, da de var 4 og så senere da de var 6. Den andre gruppen ble kun testet for avkodingsferdigheter og talespråk da barna var 6, og ved 8 års alder ble barna testet for leseforståelse. Avkodingsferdigheter ble operasjonalisert til å være fonologisk bevissthet, bokstavgjenkjenning og ordgjenkjenning. Talespråklige ferdigheter, ble bestemt til å være lytteforståelse, forståelse av TV-sendinger og vokabular. Leseforståelse ble operasjonalisert til å være barns sensitivitet i forhold til årsaksforhold i fortellinger.

Studien utkrystalliserte to utviklingsløp av ferdigheter (Kendeou m.fl., 2009). En gruppe av ferdigheter innen avkoding og en gruppe av ferdigheter innen talespråket.

Avkodingsferdigheter målt i førskolealder predikerte senere avkodingsferdigheter. Den samme stabiliteten ble også funnet for talespråket. Både avkodingsferdigheter og talespråk så ut til å predikere leseforståelse i 2. klasse. Relasjonen mellom avkodingsferdigheter og talespråklige ferdigheter var sterkest i førskolealder, og avtok deretter i styrke med barnas økende alder. Forskerne forklarte dette med at når avkodingsferdighetene var automatisert, fikk talespråket større betydning for leseforståelse. I denne studien ble det ikke eksplisitt fokusert på vokabular. Vokabular ble ansett som en av flere viktige indikatorer i talespråket, som kan predikere senere leseforståelse.

Vi skal dog være klar over ulike metodologiske utfordringer ved korrelasjonsstudier. Hvilken effekt tidlig språkstimulering vil ha for leseforståelse kan avhenge av når dette blir målt, fordi det kan være at en effekt først viser seg over tid. Derfor kan samvariasjonen mellom tidlig språklige ferdigheter og vokabular være svak tidlig i skolealder, for deretter å vise en sterkere sammenheng etter hvert som barnet blir eldre (Aukrust, 2005).

En annen utfordring er at korrelasjon ikke kan brukes som en årsaksforklaring. Vi vet med andre ord ikke hva som påvirker hva, eller om det er en tredje variabel som plutselig spiller inn. I mange studier finner vi at ordforråd i barnehagealder korrelerer høyt med leseforståelse i 4. Klasse (Aukrust, 2005), samtidig finner vi at det ordforrådet en 4. klassing har på tidspunktet leseforståelsen blir målt også korrelerer med leseforståelse. Vi kan derfor ikke umiddelbart si at ordforråd i barnehagealder forklarer leseforståelse i 4. Klasse. Ordforrådet i barnehagen kan imidlertid brukes som en indikator. Longitudinelle undersøkelser sammen

med korrelasjonsstudier, kan være en måte å styrke antagelsen om årsakssammenhenger, fordi vi får mulighet til å se utvikling over tid.

Lervåg og Aukrust (2010) undersøkte i en longitudinell studie hvordan individuelle forskjeller i avkoding og vokabular påvirket utvikling av leseforståelse. To grupper, 198 barn med norsk som førstespråk og 90 barn med norsk som andre språk, inngikk i studien. Teoretisk ramme for studien er Hoover og Gougs (1990) modell for leseforståelse, ”The simple view of reading”. Modellen definerer leseforståelse til å være et produkt av avkodingsferdigheter og språkforståelse. Implisitt i modellen ligger at avkoding er kritisk for mindre barns leseforståelse. Språkforståelse blir en viktigere faktor hos eldre barn, når avkoding er automatisert, og når barna trenger å forstå for å lære det de leser (Lervåg & Aukrust, 2010).

Lervåg og Aukrust (2010) fant at vokabular var en kritisk prediktor for senere leseforståelse uavhengig om barnet hadde norsk som første eller andrespråk. Videre fant forskergruppen ut at barnets vokabular ved skolestart kunne forklare hele forskjellen i leseforståelse mellom første- og andrespråks barn. Studien konkluderer med at det er nødvendig med tidlig intervensjon i form av vokabular støttende instruksjon, hvis man skal ha håp om å bedre barns leseforståelse.

Ulike forskningsprosjekter viser at ordforrådets størrelse henger sammen med foreldres instruksjon og kommunikasjon og kvaliteten på ulike faktorer i barnets miljø (Cunningham & Stanovich, 1997; Heath, 1986; Snow, Tabors & Dickinson, 2001; Baldwin & Meyer, 2009). Graden av eksponering for skrevet tekst, er blant annet fremhevet til å være av stor betydning for barns ordforråd (Cunningham & Stanovich, 1997).

Det er ikke vanskelig å tenke seg at man må forstå ordene i teksten for å forstå hva teksten handler om. Det er heller ikke så overraskende at et stort og godt ordforråd legger til rette for god leseforståelse. Litt mer komplisert blir det imidlertid når vi spør oss: ”Hva menes med et stort og godt ordforråd? Bråten (2007) hevder at et ordforråd som gir god leseforståelse, er et ordforråd som er hensiktsmessig for den teksten som skal leses. I skolesammenheng vil dette bety at vi trenger et ordforråd som gjør det mulig å forstå samt tilegne oss den kunnskapen, som det forventes at vi skal lære i skolen. Vi skal i det følgende se litt nærmere på hvordan vi kan vurdere størrelsen og kvaliteten på barns ordforråd.

### 4.1.3 Hva innebærer et godt vokabular?

For å kunne gi et riktig bilde av barns vokabular, kan det være viktig å ta hensyn til ulike sider av vokabularet (Ouellette, 2006; Vygotsky, 2001; Weizman & Snow, 2001). En måte er å lage et skille i talespråket og dele vokabularet inn i henholdsvis bredde- og dybdevokabular (Ouellette, 2006). En annen måte er å se på hvilke ord det er hensiktsmessig at et vokabular består av (Vygotsky, 2001; Weizman & Snow, 2001).

#### Bredde og dybde

Skillet mellom bredde- og dybdevokabular er utledet fra en ide om at vi har et mentalt leksikon, som består av lagrede representasjoner av lydmønstre, som igjen er koblet til ordmeninger. I dette perspektivet dreier breddevokabular seg om hvor mange ord vi forstår og kan si. Dybdevokabular handler på sin side om hvordan vi kan anvende ord til å forklare andre ord og begreper.

Grunnen til at forskere ønsker et skille mellom bredde- og dybdevokabular, er observasjoner som har vist at barn har flere ord i sitt mentale leksikon enn de forstår å bruke (breddevokabular). Først når barnet har fått erfaring med å bruke ordet kan barnet legge ordet til sitt dybdevokabular (Ouellette, 2006). Hvordan vi måler barns vokabularstørrelse er dermed beheftet med noen metodologiske utfordringer. Dette begrunnes med at det vil være forskjell i antall ord et barn klarer å produsere og anvende selv, og antall ord et barn forstår når ordet blir presentert i forkant (Valvatne & Sandvik, 2002:82).

Ouellette (2006) undersøkte i en studie om bredde- og dybdevokabular hadde ulik betydning for leseforståelse. Man antok at dybdevokabular var mer kognitivt krevende for barnet, og at denne siden av ordforrådet derfor kunne være en sterkere prediktor for leseforståelse enn breddevokabularet (Ouellette, 2006). For å måle dybdevokabularet lagde man oppgaver, som kombinerte synonymymer og orddefinisjoner.

Studien viste at leseforståelse var relatert til både vokabularbredde og - dybde, om enn på ulike måter (Ouellette, 2006). Vokabularbredde viste indirekte sammenheng med leseforståelse gjennom avkoding og ordgjenkjenning. Vokabulardybde derimot viste direkte sammenheng med leseforståelse, og en dypere ordforståelse ble ansett som kritisk for leseforståelse ettersom barnet ble eldre og når avkodings- og ordgjenkjenningsprosesser var forventet å være automatisert (Ouellette, 2006). Ouellette konkluderer med at studien gir noen

pedagogiske implikasjoner for leseopplæringen. Parallelt med øvelser i avkoding og ordgjenkjenning, så vil det være avgjørende for senere leseforståelse å ha et samtidig fokus på forståelse og bruk av ord i ulike sammenhenger (Ouellette, 2006). Mange pedagoger ser ut til å glemme å jobbe med dybdevokabularet i den begynnende leseopplæringen (Biemiller, 2003; Beck & McKeown, 2007).

#### **4.1.4 Hva er et hensiktsmessig vokabular?**

Et godt ordforråd i betydning av et hensiktsmessig ordforråd, vil være avhengig av hvilket formål ordene skal brukes til. I denne sammenheng vil et godt og innholdsrikt ordforråd være et ordforråd som styrker barnets leseforståelse. Et godt ordforråd består av ord som er nyttig å kunne i skolen, og som vil være til hjelp når tekster skal forstås og ny kunnskap tilegnes.

#### **Spontane og vitenskapelige begreper**

Vygotsky (2001) ser ordforråd som en deling mellom spontane og vitenskapelige begreper. De spontane begrepene henspeiler seg på ord barnet lærer og bruker i sitt hverdagsliv. Ordene er konkrete og knyttet til "her og nå" situasjoner. De vitenskapelige begrepene har en abstrakt, mer presis og faglig karakter og er nødvendige for å kunne forstå tekster og undervisning på skolen. Vygotsky hevder at skillet mellom spontane og vitenskapelige begreper er viktig i forbindelse med læring i skolen. Først når vi forstår hvordan vitenskapelige begreper utvikles hos barn, kan vi finne gode metoder for læring av fag i skolen, hevder Vygotsky (2001:135).

Vygotsky (2001) tenker seg at spontane og vitenskapelige begreper er avhengig av hverandre. Når barnet undervises i vitenskapelige begreper utvides referanserammen og forståelsen av barnets spontane begreper. Når barnet forstår og utvider bruken av spontane begreper legger det samtidig grunnlaget for å forstå det abstraherte og vitenskapelige begrepet. Vygotsky beskriver begrepsutvikling på denne måten: "Når barnet har lært et nytt ord, har ordet bare begynt på sin utvikling; til å begynne med er ordet en generalisering av den mest primitive typen; etter hvert som barnets intellekt utvikler seg, erstattes den av en generalisering av en stadig høyere type – dette er en prosess som til slutt fører til at det dannes ekte begreper" (Vygotsky, 2001:137-138).

Vygotsky fremhever nødvendigheten av å utvikle vitenskapelige begreper hos barn i skolens undervisning. Han påpeker samtidig viktigheten av å forstå den nære sammenhengen mellom

de spontane- og de vitenskapelige begrepene, for å kunne gjenkjenne prosessen og hvordan vitenskapelige begreper utvikles. I praksis kan dette bety at lærere må legge til rette for at barn bruker språket i språklig samhandling med andre, slik at de utvikler sitt spontane her og nå språk til et dekontekstualisert abstrahert språk. I lys av teorien om ”den proximale sone”, kan dialogen mellom elev og lærer ha en viktig betydning for begrepsutvikling i skolen.

### **Sjeldne ord ("Rare Words")**

Weizman og Snow (2001) undersøkte i sin studie hvordan naturlig verbal interaksjon mellom fem år gamle barn og deres mødre i 53 sosioøkonomisk lavstatus familier, påvirket utviklingen av barnas ordforråd. Barna ble observert hjemme sammen med mødrene sine da de var fem år. Deretter ble barnas ordforråd målt først i barnehagen og senere i 2. klasse. I studien la man til grunn annen forskning, som viste den sterke sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse. Ordforrådet ble dermed sett som en prediktor for senere leseforståelse. Forskerne var opptatt av å vise at det ikke bare var viktig med hyppigheten i eksponering for ord, men også hvilke typer ord barna ble eksponert for. I studien ville forskerne sjekke ut om forskjeller i barns ordforråd kunne være et resultat av mødres eksponering for samtaler rike på lavfrekvente, sofistikerte ord i førskolealder. Lavfrekvente sofistikerte ord ble definert til å være ord som befant seg utenfor de 3000 mest vanlige ordene man forventet at en femåring skulle mestre (Weizman & Snow, 2001:266). Forskerne var spesielt interessert i å finne ut om barns deltagelse i ordrike interaksjoner med mødre, der ord og meningssammenhenger ble forklart, hadde større effekt enn samtaler uten støtte og forklaring. Forskerne analyserte mødrenes samtaler med barna i fem forskjellige settinger, 1) lek med leketøy, 2) undervisningslek, 3) samtaler rundt matbordet, 4) faktaboklesing og 5) lesing i bok med fortellinger og bilder.

Forskerne fant et generelt lavt nivå i bruken av sofistikerte lavfrekvente ord i mødrenes samtaler (Weizman & Snow, 2001). Bruken av sofistikerte, lavfrekvente ord så ut til å variere både mellom mødrene som deltok i undersøkelsen og i de fem ulike settingene, der mødrene ble observert med barna sine. I gjennomsnitt brukte mødrene 10-11 sofistikerte, lavfrekvente ord per tusen ord i begge leke settingene og i samtaler rundt matbordet. Mødrenes bruk av sofistikerte, lavfrekvente ord varierte fra 0 til 29 i lek med leketøy, 0 til 44 i undervisningslek og 0 til 49 i samtaler rundt matbordet. I begge lesesituasjonene var den totale eksponeringen av sofistikerte, lavfrekvente ord størst, men kun hvis man tok med sofistikerte lavfrekvente

ord fra teksten i bøkene. Mødrene så imidlertid ut til å benytte færre sofistikerte lavfrekvente ord på eget initiativ i boklesingssituasjonene, sammenliknet med de tre andre observasjonssettingene.

Forskerne fant en sterk sammenheng mellom eksponering for sofistikerte, lavfrekvente ord i lek med leketøy, undervisningslek og samtaler rundt matbordet og senere ordforrådskårer ( $r=0,56$ , når alle tre settinger ble slått sammen). Hvis man så spesielt på mødre som ga forklaringsstøtte i samtaler med barna, så fant forskerne at samtaler rundt matbordet viste sterk positiv sammenheng med ordforråd både målt i barnehage ( $r=0,53$ ) og i 2. klasse ( $r=0,47$ ). Begge lekesituasjonene viste moderate positive sammenhenger med ordforråd. Boklesing så ikke ut til å gi de samme effektstørrelsene. Forskerne forklarte dette med at lekesituasjoner og måltider så ut til å danne en mer naturlig ramme for samtaler, og at det dermed så ut til å være lettere for mødre og trekke inn og forklare sofistikerte, lavfrekvente ord i slike situasjoner.

Forskerne trekker frem to interessante hovedfunn i studien. Det første funnet viser en stor variasjon i sosioøkonomisk lavstatus familier, når det gjelder både kvantitet og kvalitet i mødres bruk av ord i samtaler med barna sine (Weizman & Snow, 2001). Det andre funnet mener forskerne demonstrerer en sterk forbindelse mellom tidlig eksponering for sofistikerte lavfrekvente ord i samtaler med mor og senere prestasjoner i skolen. Selv om frekvensen i bruk av sofistikerte lavfrekvente ord generelt var liten, så mener forskerne at sammenhengen er vesentlig. Weizman og Snow konkluderer med at barn som i større grad deltar i samtaler med mødre sine, der mor bruker sofistikerte, lavfrekvente ord og samtidig tilbyr støtte med forklaringer til ordene, gis viktige muligheter for vekst i ordforråd, som igjen styrker senere leseforståelse og prestasjoner i skolen.

Rowe (2012) trekker funnene basert på Weizman og Snow (2001) litt videre, ved å studere både kvantitet (antall ord) og kvalitet (hvilken type ord). Målet med studien var å finne ut om utvikling av ordforrådet er et resultat av antall ”input”, kvaliteten på ”inputen” eller begge. I tillegg ønsket forskerne å identifisere hvorvidt noen aspekter ved omsorgsgivers ”input” har større betydning for barnets vokabularutvikling enn andre. Femti barn og deres nærmeste omsorgsgiver deltok i studien. Alle hadde engelsk som sitt førstespråk, og var bosatt i Chicago, USA. Barn og omsorgsgiver ble studert fra de var 18 måneder og til de var 42 måneder gamle. Forskerne besøkte familiene tre ganger. Første gang ved 18 måneders alder, neste ved 30 og det siste besøket ble avlagt da barna var 42 måneder gamle. Barn og

omsorgsgiver ble filmet i naturlige settinger i hjemmet. Totalt genererte hvert besøk 90 minutter filmopptak. Under hvert besøk ble barna testet med "The Peabody Picture Vocabulary test", som er en ordforståelsetest. Forskerne var kun interessert i hva omsorgsgiver sa, og dette ble transkribert. Det totale antall ord produsert av omsorgsgiver representerte mål for input kvantitet. "Input" kvalitet ble delt opp i tre kategorier: mangfold i bruk av ord, antall "rare words" og dekontekstuelle utsagn. Mangfold i bruk av ord dreide seg om hvor mange forskjellige ord omsorgsgiver sa. Antall "rare words" (sjeldne ord) ble funnet ved at man først tok vekk alle småord i omsorgsgivers ytringer. Deretter fjernet man ord det var forventet at en fjerdeklassing skulle kjenne til, og ordlisten "Dale-Chall word list" ble benyttet som mal i dette arbeidet. De ordene man satt igjen med til slutt ble definert som "rare words". Dekontekstuelle utsagn ble delt i tre grupper: forklaringer, late-som-prat og fortellinger. Korrelasjonsanalyser ble brukt for å finne sammenhenger mellom omsorgsgivers ulike utsagn og barnas vokabular målt ved 30, 42 og 54 måneders alder.

I studien fant man at kvantiteten av ord hadde størst betydning for barn ved to års alder (Rowe, 2012). Barn i tre årsalderen profitterte mest på omsorgsgivers variasjon av ord, mens omsorgsgivers bruk av dekontekstuelle forklaringer og fortellinger hadde størst betydning for barnets vokabular i fire årsalderen. Forskerne konkluderte med at både antall ord og kvaliteten på ord og utsagn så ut til å ha betydning for barns vokabularutvikling, og at kvaliteten på stimuleringen så ut til å ha en større betydning for barnas utvikling med økende alder (Rowe, 2012).

### **Allmenne akademiske ord ("All purpose academic words")**

I overskriften stilte jeg spørsmålet: Hva er et hensiktsmessig vokabular? Flere forskere peker på betydningen av et vokabular som inneholder ord og begreper, som er nyttige for å forstå skolens tekster (Vygotsky, 2001; Weizman og Snow, 2001; Rowe, 2012). Vi har blitt presentert for vitenskapelige begreper (Vygotsky, 2001), sofistikerte, lavfrekvente ord (Weizman & Snow, 2001) og sjeldne ord (Rowe, 2012). Felles for begrepene er at de inneholder allmenne akademiske ord som har betydning for barns leseforståelse. Forståelsen av sjeldne ord skiller seg imidlertid fra vitenskapelige og sofistikerte, lavfrekvente begreper, ved at fagbegreper er utelatt fra ordgruppen (Rowe, 2012). Instruksjon av sjeldne ord innebærer en annen tilnærming enn fagbegreper, fordi ordene ikke læres eksplisitt gjennom vanlig undervisning. Ofte opptrer ordene i forbindelse med forklaring av fagbegreper. Sjeldne



ord læres og forstås derfor best i språklig samhandling med andre der det gis rik og variert tilgang på ord brukt i ulike dekontekstuelle sammenhenger (Rowe, 2012). Noen barn har et begrenset tilgang til dette i sitt hjemmemiljø, og det er funnet stabile sammenhenger mellom barns talespråk i førskolealderen og senere leseforståelse (Cunningham & Stanovich, 1997).

## **4.2 Cunningham og Stanovich: “Early reading acquisition and it’s realation to reading experience 10 years later” – fra 6-16 år**

Cunningham og Stanovich (1997) fulgte 27 amerikanske barn gjennom hele skolegangen og studerte sammenhenger mellom lesing i 1. klasse og leseforståelse i 11. klasse. Selv om studien kan kritiseres for usikkerhet i resultatene på grunn av et lite utvalg, så har funnene vekket oppmerksomhet (Aukrust, 2005)

Forskerne fant at lesing i 1. klasse predikerte leseforståelse og allmenn kunnskap i 10. klasse (Cunningham & Stanovich, 1997). Barn som lærte å lese i 1. klasse uten problemer, så ut til å delta i flere leseaktiviteter enn barn som strevde med den tekniske lesingen. Forskerne konkluderte med at kritisk faktor for leseforståelse var i hvilken grad barn ble eksponert for tekst.

Videre så det ut til at eksponering for tekst i tidlig alder hadde en kumulativ effekt for leseforståelse i 10. klasse (Cunningham & Stanovich, 1997). Her refererte forskerne til at barns leseutvikling var påvirket av ”Matteus effekten”. En god leser vil sannsynligvis lese mer enn en dårlig leser, og dermed akselerere sin egen leseutvikling. I motsatt fall vil et barn som strever med lesing, prøve å unngå det som er vanskelig og dermed sakke akterut i leseutviklingen. Forskerne mente denne kumulative utviklingen fortsatte opp i voksen alder. Tidlige språklige ferdigheter kunne dermed være avgjørende for suksess i arbeidslivet, all den tid prestasjoner i arbeidslivet er avhengig av lesing når ny kunnskap skal tilegnes.

Implikasjoner av studien kan være at skolen må bidra med innsats allerede fra skolestart og tilby effektiv undervisning som stimulerer barns språkutvikling. I studien fant man at barn som greide å ta igjen det tapte og kom på nivå med andre elever før 5. klasse så ut til å ha gode prognoser for senere leseferdigheter (Cunningham & Stanovich, 1997). Tidlig innsats

kan derfor være avgjørende for mange barns leseutvikling og prestasjoner i skolen. I følge Harvard studien kan kognitivt utfordrende samtaler være et effektivt tiltak.

### **4.3 Harvard studien: En longitudinell studie av forholdet mellom tidlig språkutvikling og lesing – 3-16 år.**

Resultater fra Harvard studien (jmf. pkt. 3.4) indikerer at et utviklende miljø bør være rikt på språk med masse interessante samtaler, fortellinger og forklaringer som inneholder mange ord. Studien presenterer hvordan et slikt hjemmemiljø og skolemiljø bør se ut og under hvilke forhold utvikling skjer. (Snow, Tabors & Dickinson, 2001). Forskerne mener studiens resultater er godt egnet som utgangspunkt for å gi konkrete råd til hva som bør gjøres for å støtte barns språk og leseutvikling. Et slikt råd er kognitivt utfordrende samtaler, fordi det i slike samtaler ligger muligheter for utvikling av talespråk og språkforståelse. Studien gir i så måte en utdypende utredning av hva kognitivt utfordrende samtaler består av.

Undersøkelsen omfattet 74 barn, og alle kom fra lav-inntektsfamilier hvor mødrene hadde utdannelse med ungdomsskole eller lavere. (Snow, Tabors & Dickinson, 2001). Det er funnet støtte for at lavinntektsfamilier tenderer til å ha færre samtaler med barna sine sammenliknet med familier med høyere inntekt (Snow, Tabors & Dickinson, 2001). I Harvard studien går forskerne i dybden og presenterer hvordan lavinntektsfamilier snakker med barna sine, og på hvilken måte dialogen kan støtte barns språklæring (Snow, Tabors & Dickinson, 2001:4).

Snow og hennes medarbeidere fulgte barna fra de var 3 år gamle til de gikk ut av ”High School”. Skolene var av varierende kvalitet, alt i fra offentlige byskoler til private katolske skoler. Barna ble besøkt en gang i året, i perioden fra de var 3 til 6 år gamle. Deretter fikk de besøk i 4. klasse, 7. klasse og i 10. klasse. Det ble samlet inn et omfattende datamateriale, spesielt i førskolealderen (Snow, Tabors & Dickinson, 2001).

I førskolealderen ble barna testet og kartlagt i forhold til fonologisk bevissthet, ordforråd, narrative ferdigheter, forklaringer og definisjoner. I barnehagen ble barnet observert, og både barn og førskolelærer bar små mikrofoner, slik at man fanget opp alt som ble sagt gjennom dagen. Videre ble både mor og førskolelærer intervjuet. Formålet med intervjuene var å kartlegge i hvilken grad barnet ble eksponert for språk, skrift og bøker. I skolen ble det samlet

inn data som belyste vokabular, leseferdigheter, skolefaglige prestasjoner, barnets motivasjon og ambisjoner for fremtiden (Snow, Tabors & Dickinson, 2001).

Barnas språklige samhandling med familiemedlemmer ble filmet og tatt opp på lydbånd. Forskergruppen studerte og samlet materiale fra fire ulike samtale situasjoner i hjemmet: Boklesing, rollelek, samtale rundt middagsbordet og samarbeid om en analytisk oppgave. Ut i fra samtalsituasjonene utledet forskerne fem varianter av dekontekstualisert språkbruk, som bidro til at samtalen ble kognitivt utfordrende: Dekontekstualisert språkbruk i lesing (nonimmediate talk), rollelek (pretend talk), fortellinger (narrative talk), forklaringer (explanatory talk) og analytisk diskusjon (science prosess talk) (Snow, Tabors & Dickinson, 2001).

#### **4.3.1 Dekontekstualisert språkbruk knyttet til boklesing**

Forskerne fant at lesing hjemme, målt i hvor mange bøker det fantes i hjemmet og hvor ofte det ble lest for barnet, hadde betydning for barns tidlige leseferdigheter (DeTemple, 2001:48).

I tillegg til kvantitative mål, ønsket forskerne å studere kvaliteten på boklesingen (DeTempe, 2001). Forskerne oppdaget stor variasjon i hvordan mødre utførte boklesings aktiviteten. Variasjonen spredte seg fra å lese teksten rett frem slik den sto skrevet, til omfattende lesing der bilder, illustrasjoner og tekst ble involvert. Et viktig funn var at mødre som brukte et dekontekstualisert språk, som var uavhengig av den umiddelbare konteksten, hadde større positiv effekt på barnas leseferdigheter enn mødre som brukte en ”her-og-nå” form i samtalen med barna. Et dekontekstuel språk dreide seg om å koble bokas illustrasjoner og tekst til barnas erfaringsverden og eksisterende kunnskap. Barna ble dermed utfordret til å tenke utover det som faktisk sto i teksten. En ”her-og-nå” form handlet på sin side om det man umiddelbart kunne se og lese i teksten (DeTemple, 2001:33). Det viste seg at barna som presterte best på språk og tidlige leseferdigheter i barnehagen, deltok i større grad i leseaktiviteter der mødre benyttet et dekontekstuel språk (DeTemple, 2001:48). Dekontekstuel språk i boklesing ble derfor regnet som en variant av kognitivt utfordrende dialog.

### **4.3.2 Rollelek**

Barna ble observert i rollelek med sine mødre ved 3, 4 og 5 årsalder (Katz, 2001). Forskerne analyserte situasjoner med rollelek der barna skapte representasjoner av objekter, personer og handlinger løsrevet fra her og nå situasjonen. Det ble funnet positive sammenhenger mellom rollelek, ordforråd og evnen til å produsere fortellinger (Katz, 2001). Rollelek ble på grunn av sin dekontekstualiserte form vurdert av forskerne til å være en type kognitivt utfordrende dialog.

### **4.3.3 Dialog ved middagsbordet**

Barn kan lære mye av å delta i samtaler rundt middagsbordet (Beals, 2001). Barnet kan i slike samtaler bli presentert for et bredt spekter av temaer, forklaringer og beskrivelser av årsaker, motiver, objekter og hendelser. Det var spesielt to språklige ytringsformer forskerne i Harvard-studien var interessert i: Fortellinger ("narrative talk") og forklaringer ("explanatory talk") (Beals, 2001:83).

Samtaler som inneholder hendelser knyttet til hva som har hendt (fortid) og hva som kan hende (fremtid), kalte forskerne fortellinger (Beals, 2001:83). For å lage en god fortelling krevdes ferdigheter i kraft av at partene vet når, hvordan og hva de skal si i samtaleforløpet. Samtaler med rom for fortellinger gir barn øvelse i hvordan de kan bruke og forstå andres fortellinger til å fremheve et poeng i sin egen. Forklaringer ble forstått som utdypende og forklarende samtaler, der man trekker logiske sammenhenger mellom objekter, hendelser, begreper og/eller konklusjoner (Beals, 2001:86).

I studien fant man sterke positive sammenhenger mellom mengde og kvalitet i fortellinger og utdypende/forklarende samtaler rundt middagsbordet og senere leseferdigheter. Denne typen "extended discourse" ble positivt relatert til høyere skårer på vokabular, definisjoner og lytteforståelse. Dette er ferdigheter som vektlegges i skolen, og som lærere har en forventning om at elever bringer med seg (Beals, 2001:90). Forskerne i Harvard studien konkluderte derfor med at barn som blir eksponert for varierte og innholdsrike diskusjoner fylt med fortellinger og forklaringer, står godt rustet til å takle skolens utfordringer (Beals, 2001:90).

#### **4.3.4 Analytisk blikk i diskusjonen**

Forskerne studerte mødre og barns analytiske diskusjoner om objekter og objekters egenskaper (Tabors, Roach & Snow, 2001). Analytiske diskusjoner utfordrer barnet kognitivt, når mor oppfordrer barnet til å utforske, analysere og finne forklaringer på hvordan ting og prosesser henger sammen. Forskerne fant at analytiske diskusjoner korrelerte sterkt med barns tidlige leseferdigheter målt i barnehagen. Forskerne la derfor analytiske diskusjoner til listen, som en femte variant av kognitivt utfordrende samtale.

#### **4.3.5 Kognitivt utfordrende samtale og utvikling av "rare words"**

På grunn av ordforrådets sterke sammenheng med leseforståelse, ønsket forskerne i Harvard-studien å finne ut hvilke ord barna ble eksponert for i ulike samtalesettinger, om samtaler var en arena for å introdusere nye ord, og om barnet utvidet sitt ordforråd på basis av dette (Snow, Tabors & Dickinson, 2001). Det ble utarbeidet en teknikk for å fange opp nye ord. Ordene ble kalt "rare words", og ble definert til å være ord som lå utenfor et normalt ordforråd hos et barn i førskolealder.

Det ble analyserte tre ulike samtalesettinger mellom mødre og barn: middagsbordet, lekestund og boklesing. Deretter ble barnas ordforråd målt ved henholdsvis 3 og 5 års alder. Forskerne fant at graden av eksponering for "rare words", hadde sterk positiv sammenheng med størrelsen på barnets ordforråd. Spesielt gjaldt dette hvis mødre bidro med støtte til å forstå ordets betydning (Tabors, Beals & Weizman, 2001:109). Forskerne konkluderte med at samtaler som engasjerte barn i kognitivt utfordrende diskusjoner, var rike på sjanser for barnet til å høre sjeldne ord ("rare words") brukt av mer erfarne samtalepartnere. På den måten bidro kognitivt utfordrende samtaler til utvikling av barnets vokabular.

#### **4.3.6 Sammenheng mellom kognitivt utfordrende samtaler i førskolealder og leseforståelse**

Regresjonsanalyse ble gjennomført for å gi en komplett oversikt over sammenhengen mellom kognitivt utfordrende samtaler i de ulike hjemmesituasjonene og eksponering for "rare words" og barnas språklige ferdigheter ved 5 års alder. Forskerne konkluderte med at barns deltagelse i aktiviteter hjemme og kognitivt utfordrende samtaler der de blir eksponert for "rare words",

har betydning for barns vokabular og gryende leseferdigheter i førskolealder (Tabors, Roach & Snow, 2001).

Forskergruppen var imidlertid usikre om kognitivt utfordrende samtaler, eksponering for "rare words" og språklige aktiviteter hjemme, kunne forklare all variasjon av senere leseferdigheter. Barnets tid i skolen kunne også ha en betydning (Tabors, Roach & Snow, 2001). Barna ble derfor besøkt og testet i 4. klasse og i 7. klasse (Tabors, Snow & Dickinson, 2001). Barnas deltagelse i kognitivt utfordrende samtaler i førskolealder korrelerte positivt med leseforståelse både i 4. klasse ( $r = .47$ ) og i 7. klasse ( $r = .45$ ). Kognitivt utfordrende samtaler viste også positive sammenhenger med vokabular på begge klassetrinn ( $r = .28$  og  $r = .31$ ). Den sterkeste sammenhengen fant forskerne mellom vokabular ved fem års alder og leseforståelse i 7. klasse ( $r = .71$ ). Ut i fra disse resultatene så ser det ikke ut til at skolens undervisning hjelper språksvake barn til å ta igjen det tapte.

### **En kognitivt utfordrende samtale: Hva består den av?**

Harvard-studien viser oss at kognitivt krevende samtaler består av et dekontekstualisert språk knyttet til ulike situasjoner i hverdagen (DeTempe, 2001; Katz:2001; Beals, 2001; Tabors, Roach & Snow, 2001; Tabors, Beals & Weizman, 2001). Dette kan være boklesing, rollelek, forklaringer og fortellinger i forhold til temaer og analytiske diskusjoner om årsak-virkningsforhold. Et viktig kjennetegn er voksne som øker barnets sjanser til å lære sjeldne ord ved å eksponere dem for et variert, ordrikt og dekontekstualisert språkbruk (Tabors, Beals & Weizman, 2001). Dette er viktige funn, som kan fortelle oss hva lærere bør fokusere på i sin undervisning, for at skolen skal kunne styrke barns språkferdigheter og utdanne enda flere gode lesere enn de klarer i dag.

### **4.3.7 Harvard-studien: pedagogiske konsekvenser**

Harvard studien er unik, fordi den til tross for nedslående resultater viser "hvor skoen trykker". Deltagelse i språklige aktiviteter der det skapes rom for kognitivt utfordrende samtaler rike på ord, har positiv betydning for barns leseforståelse. Viktige fokusområder for skolens lærere kan være å bli bevisst på i hvilken grad de anvender elementer av kognitivt utfordrende samtaler med elever. Harvard studien undersøkte sammenhenger i forholdet mellom hjem og barnehage, når det gjaldt språklig stimulering (Dickinson & Tabors, 2001). Forskergruppen etablerte fire kategorier: hjem høy, barnehage høy, hjem lav og barnehage

lav. Lav og høy indikerte om barnet mottok dårlig eller god språklig stimulering. Her ble det avdekket optimistiske funn. Barn i gruppen barnehage høy – hjem lav så ut til å prestere bedre på tester enn barn i gruppen hjem høy – barnehage lav. Det kan bety at et godt barnehage tilbud, der førskolelærerne inviterer til kognitivt utfordrende samtaler, kan kompensere for et dårlig språklig hjemmemiljø. Siden studien viser at skolen ikke utgjør en forskjell, slik som en god barnehage gjør for de barna som stiller svakt språklig, så kan det kanskje forklares med at skolens lærere trenger å bevisstgjøres på hva som har effekt på barns språkutvikling, og hva kognitivt utfordrende samtaler er og betyr for barns lesing. Muligens kan skolen hjelpe mange flere barn til å bli bedre lesere, ved å adoptere prinsipper fra kognitivt krevende samtaler.

## 4.4 Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett på ulike sammenhenger mellom talespråket i førskolealder og senere leseforståelse. Både vokabular og samtaleferdigheter er viktige aspekter ved talespråket, som har betydning for leseforståelse.

Vokabular representerer et av de mest robuste funnene (Aukrust, 2007; Oulette, 2006; Snow, Dickinson & Tabors, 2001). Boklesing anses som en viktig kilde til vokabularutvikling hos barn. Effekten er imidlertid større om barnet deltar i dialogisk lesing der den voksne utfordrer barnet til å komme med egne forklaringer (Hargrave & Sénéchal, 2000).

Både vokabular og avkoding har betydning for leseforståelse (Kendou m.fl., 2009; Lervåg & Aukrust, 2010). Det er imidlertid vokabular som har størst betydning, når barnet behersker den tekniske siden av lesing. Et godt vokabular har både bredde og dybde. Det kjennetegnes av å inneholde mange ord, som barnet vet å bruke i ulike sammenhenger (Oulette, 2006). En dypere forståelse av ord er kritisk for leseforståelse når avkoding er automatisert. Pedagogiske konsekvenser knytter seg til nødvendigheten av å arbeide med barns vokabular samtidig med avkoding.

Et hensiktsmessig vokabular handler både om hvor mange ord og hvilke ord barnet forstår og kan bruke. Ulike forskere peker på nødvendigheten av å kunne ord som er nyttige for å forstå og lære skolens kunnskap (Vygotsky, 2001; Weizman & Snow, 2001; Rowe, 2012; Snow Dickinson & Tabors, 2001). Vygotsky (2001) deler vokabularet inn i spontane og

vitenskapelige begreper, der vitenskapelige begreper utvikles som en abstrahert form av spontane begreper. Weizman og Snow (2001) kaller ordene lavfrekvente sofistikerte ord. Rowe (2012) omtaler ordene som sjeldne ord, og den samme betegnelsen finner vi i Harvard-studien (Tabors, Beals & Weizman, 2001). Felles i studiene er at eksponering for en type abstrakte allmenne akademiske ord hadde betydning for barns leseforståelse og prestasjoner i skolen. Videre ser det ut til å være enighet om at barns tilgang til ordrike og interessante samtaler bidrar til utvikling av slike ord (Vygotsky, 2001; Rowe, 2012; Hargrave & Sénéchal, 2000; Weizman & Snow, 2001; Tabors, Beals & Weizman, 2001). Kognitivt utfordrende dialoger øker med andre ord sjansen for eksponering av sjeldne ord. Vi trenger derfor pedagoger i skolen som legger til rette for kognitivt utfordrende dialoger i undervisningen, der elevene utfordres til egen refleksjon og produksjon av forklaringer og fortellinger.

Cunningham og Stanovich (1997) fant stabile sammenhenger mellom barns leseferdigheter i førsteklasse og leseferdigheter i 11. klasse. Hovedgrunnen til den stabile sammenhengen, så ut til å være at barn som strevde med lesing tenderte til å unngå slike aktiviteter, og dermed sakk et akterut i leseutviklingen. Forskerne pekte derfor på nødvendigheten av tidlig innsats og effektive tiltak som kan øke barns deltagelse i lesing og lesefremmende aktiviteter.

En bevisst og aktiv bruk av dialogens muligheter, er et effektivt tiltak, som kan utgjøre en forskjell for barns leseforståelse i skolen. Vi har sett i Harvard-studien at kognitivt utfordrende dialoger er utviklingsfremmende for barns talespråk. Forskerne i Harvard studien fant fem ulike kjennetegn ved en kognitivt utfordrende dialog. Kjennetegnene var bruk av dekontekstualisert språk knyttet til tekst, dekontekstualisert språk i representasjoner av en imaginær virkelighet, fortellinger, forklaringer og analytiske årsaks- virkningsbetraktninger. Videre var dialogens betydning for utvikling av sjeldne ord et viktig kjennetegn.

Som svar på første ledd i problemstillingen og kort oppsummert kjennetegnes en kognitivt utfordrende samtale av flere turer, dekontekstualisert språkbruk, mange ord, interessante temaer, forklaringer, begrunnelser og analytisk refleksjon samt voksne som utfordrer barn til aktiv deltagelse samtalen.

Bruk av denne kunnskapen i skolen kan utgjøre en forskjell spesielt for barn, som opplever mangelfull språklig stimulering hjemme. Både Biemiller (2003) og Beck og McKeown (2007) påpeker nødvendigheten av tidlig innsats og effektive metoder for utvikling av vokabular i skolen. Dette skal jeg gå nærmere inn på i kapittel 5.



## 5 Utvikling av vokabular i skolen

Språklig variasjon som følge av stimulering i hjemmemiljøet, ser ikke ut til å utjevnes gjennom skolens undervisning (Cunningham & Stanovich, 1997; Snow Dickinson & Tabors, 2001)). Biemiller (2003) mener skolens pedagoger overlater for mye av barnas vokabular utvikling til foreldres stimulering i de første skoleårene. Beck, McKeown og Kucan (2002) kritiserer skolen for å lene seg på vokabular instruksjon begrenset til ord som hentes fra bøker og tekster i den begynnende leseopplæringen. I den tiden barn skal lære avkoding blir tekstene ofte enkle, og ordene det undervises i har derfor liten nytteverdi for barnets vokabularutvikling. Det oppfordres til tidlig innsats med fokus på effektive metoder for vokabular instruksjon av ord utover det som umiddelbart fremkommer av tekster barn leser i den begynnende leseopplæringen (Biemiller, 2005; Beck, McKeown & Kucan, 2002). Harvard-studien presenterer i så måte kognitivt utfordrende samtaler som en effektiv metode for utvikling av barns vokabular. I dette kapittelet skal jeg presentere tre studier som alle fremhever betydningen av å fokusere på en viss type ord. Selv om forskerne gir ordgruppene forskjellige navn, så har de det til felles at ordene har betydning for barns leseforståelse (Biemiller, 2003; Beck & McKeown, 2007; Snow, Lawrence & White, 2009).

### 5.1 Biemiller: “Vocabulary: needed if more children are to read well”

Biemiller (2003) påstår at vi til tross for kunnskap om den sterke forbindelsen mellom vokabular og senere lesesuksess, har latt foreldres påvirkning og barns oppvekst miljø avgjøre barns leseferdigheter i for stor grad. Biemiller tar et oppgjør med tidligere instruksjonspraksis, hvor man har lagt til grunn at vokabular vokser frem av seg selv, bare man har lært å lese. Vi kan ikke overlate veksten i barns vokabular til tilfeldigheter, hevder Biemiller, fordi man har sett at forskjeller i barns vokabularkunnskap utvikles før 3. klasse. Et adekvat vokabular må læres, og derfor trenger vi metoder som kan fremme veksten i barns ordforråd, også før lesing er automatisert.

Grunntanken til Biemiller (2003) bygger på en antagelse om at barn lærer ord i en bestemt rekkefølge. Dermed kan man ut fra de ordene barnet allerede kan, bestemme et vokabularnivå. Nivået vil være styrende for lister av ord, som barnet trenger å lære. I følge

Biemiller kan et slikt ordleksikon for småskolen bestå av ord som er kjent for en viss prosentandel av barna på et gitt klassetrinn. For eksempel kan en liste for 2.trinn inneholde ord man forventer er kjent for 40% til 80% av barna. Det er derimot ikke funnet konkrete lister med ord hos Biemiller (Grov, 2012). Kanskje er det en indikasjon på at det er vanskelig å lage slike lister. Ordene vi spør etter gir bakgrunnskunnskap og vil derfor være nyttige å kunne i forhold til ulike tema. Temaene kan være mange og forskjellige, og det er ordene også.

## **5.2 Beck og McKeown: "Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction"**

Beck og McKeown (2007) sier seg enig med Biemiller i at det er for liten fokus på vokabularopplæring i skolen, og at manglende instruksjon kan være noe av årsaken til at forskjeller i vokabular i førskolealder opprettholdes utover i skolen. De har imidlertid en litt annen tilnærming til hvilke ord det er hensiktsmessig å legge fokus på i vokabularopplæringen. Beck og McKeown mener hensiktsmessige ord ikke kan plukkes ut fra andelen av ord en gitt gruppe barn antas å kunne, fordi dette er ord barn naturlig lærer gjennom tilgjengelige bøker og pensum i skolen. Forskning har vist at dette ordutvalget er for enkelt, og at disse ordene ikke gir noen reell stimulering til vekst av et hensiktsmessig vokabular for god leseforståelse (Beck & McKeown, 2007). Beck og McKeown hevder at barns naturlige vokabularvekst skjer innenfor Biemillers prosent andeler, og dermed vil en slik metode bare bidra til å opprettholde forskjeller i vokabular fremfor å redusere forskjeller. Skolen må tilby en variert tilgang til ord i ulike kontekster, slik at elevene kan delta i dypere meningssøk og forståelse av ord i samhandling der ord er involvert (Beck & McKeown, 2007).

Forskerne foreslår å fokusere på ord som elevene ikke umiddelbart lærer gjennom ordinært pensum. Til grunn for valg av ord legger de tre ordkategorier: Tier 1, Tier 2 og Tier 3. Tier 1 kategorien inneholder vanlige og hverdagslige ord som stol, hoppe, kopp, løpe osv. Dette er ord man antar de fleste barn har i sitt ordforråd ved skolestart. Tier 3 ord er sjeldne ord som gjerne er knyttet til et fagspesifikk felt. Fotosyntesen er et eksempel på et Tier 3 ord. Beck og McKeown foreslår at man velger ut ord fra ordkategorien Tier 2. Dette er ord man ofte finner har høy nytteverdi hos modne språkbrukere. Tier 2 ord er avanserte ord av en mer generell og

dekontekstualisert karakter. Dette er ord som man ofte opplever å være karakteristisk for skriftspråket (Beck & McKeown, 2007). Ordene er abstrakte og spiller en viktig rolle i et rikt vokabular. Ved å styrke ordforrådet med Tier 2 ord kan man forbedre et barns verbale språk betraktelig. Spesielt antok forskerne at instruksjon i Tier 2 ord vil ha en positiv effekt på barn med et begrenset ordforråd, fordi disse barna mangler et tilstrekkelig språkstøttende miljø hjemme, til at Tier 2 ord utvikles naturlig gjennom språklig samhandling (Beck & McKeown, 2007). Begjære, motstrebe og gjenstridig, er eksempler på Tier 2 ord (Beck, McKeown & Kucan, 2002). Slike ord finner vi også i Snow, Lawrence og White's (2009) kategori "All purpose academic words" og intervensjonsprogrammet "Word Generation".

### **5.3 Snow, Lawrence og White: "Generation knowledge of academic language among urban middle school students"**

På grunn av en stadig tilbakevendende bekymring for barns begrensede ordforråd og leseforståelse i Bostons offentlige byskoler, ønsket man å finne ut hvilken effekt et intervensjonsprogram kalt "Word Generation" hadde på elevers ordforråd. Studien ble gjennomført av Snow, Lawrence og White (2009). Elevene, som deltok i studien, gikk i 6. til 8. klasse. Åtte skoler utgjorde utvalget, hvorav fem var tiltaksskoler og tre ble brukt som sammenliknende skoler. Sammenlikningsskolene kunne før oppstart av studien vise til bedre ordforråd og leseferdigheter hos sine elever enn hos elever i tiltaksskolene. Forskergruppen var spesielt opptatt av å øke ordforrådet ved å ha fokus på "all purpose academic words", her oversatt til allmenne akademiske ord. Forskerne la til grunn "Vocabulary Academic Wordlist", for å definere hvilke ord dette dreide seg om. Allmenne akademiske ord kjennetegnes av å være abstrakte og generelle, og ordene faller utenfor fagspesifikk undervisning. Tekster for læring i skolen inneholder mange slike avanserte og sofistikerte ord. God leseforståelse vil dermed avhenge av hvorvidt elever har kunnskap og kjennskap til ord av denne typen i sitt ordforråd. Forlate, demonstrere, fravike og etablere er eksempler på allmenne akademiske ord.

"Word Generation" programmet bidro til å fremme veksten i allmenne akademiske ord (Snow, Lawrence & White, 2009). Elevene ble undervist eksplisitt i fem nye ord per uke. Gjennom hele studien ble det gitt rikelige med anledninger til å bruke ordene i debatter og

diskusjoner, lese tekster der ordene inngikk og ved å skrive ulike tekster over temaer som interesserte ungdommene. På den måten lærte elevene å bruke ordene både muntlig og skriftlig i varierte sammenhenger.

Resultatene fra studien er oppløftende. Tiltaksskolene økte sitt ordforråd vesentlig mer enn sammenlikningsskolene. Elever med engelsk som andrespråk profitterte bedre på intervensjonen enn elever med engelsk som førstespråk. Tiltaksskolene kunne også vise til en markant forbedring på ”The curriculum-specific assesment predicted performance on the state ELA assesment” (en statlig vurderings test). At elevene økte sitt ordforråd betraktelig var ikke overraskende. Det som overrasket forskerne, var den markante forbedringen til tross for at de fant et fåtall av de totalt 120 ordene fra programmets undervisning i den statlige testen. Derfor lurte de på om det kunne være andre faktorer enn økning i ordforrådet, som ga utslag i den markante resultatforbedringen (Snow, Lawrence & White, 2009)? En faktor kunne være at temaene i programmet var noe som interesserte aldersgruppen, og at elevene dermed var mer motivert for å lære. I tillegg fikk elevene trening i å bruke ordene i mange varierte og utfordrende sammenhenger. Resultatforbedringen kunne derfor være et utslag av både større ordforråd vedrørende allmenne akademiske ord og ordforrådet generelt. Den generelle økningen antok forskerne kom som en følge elevenes deltagelse i variert språklig samhandling.

Programmets instruksjonsprinsipper viste seg også å være effektive i forhold til utvikling av elevenes samtaleferdigheter (Snow, Lawrence & White, 2009). Kompetanseendring i forhold til samtaleferdigheter hos elevene, mente forskerne utgjorde en annen viktig del av resultatforbedringen (Snow, Lawrence & White, 2009).

## **5.4 Sammenfatning og drøftning: Ord og dialog i fokus**

Beck, McKeown og Biemiller kritiserer skolen for mangelfull undervisning knyttet til utvikling av vokabular. Læring av nye ord baserer seg i for stor grad på enkle tekster, fordi ord plukkes fra tekster som brukes når elever skal lære avkoding. Dermed blir ordene for lite utfordrende og instruksjonen har begrenset nytteverdi for barns vokabularutvikling.

Det fremgår i studiene presentert i punkt 4.1.3 og i dette kapittelet at barns forståelse og kjennskap til en gruppe allmenne akademiske ord har betydning for barns leseforståelse (Weizman & Snow, 2001; Rowe, 2012; Biemiller, 2005; Beck & McKeown, 2007; Snow, Lawrence & White, 2009). Ordene har til felles at man regner med å finne dem naturlig i vokabularet hos en moden språkbruker, og at de ikke læres eksplisitt i undervisning. Vi har sett at forskerne har benyttet seg av ulike metoder for å identifisere ordene, og vi har i dette og i det forrige kapittelet blitt presentert for ulike betegnelser av ordgruppene. Weizman og Snow (2001) omtaler ordene som sofistikerte, lavfrekvente ord, Rowe (2012) snakker om "rare words", Biemiller (2005) henviser til et adekvat vokabular, Beck og McKeown (2007) er opptatt av Tier 2 ord og Snow, Lawrence og White (2009) trekker frem betydningen av "all purpose academic words". Ulike identifiseringsmetoder og tolkninger av hva som definerer en moden språkbruker i tillegg til varierende alder på barna i forskernes utvalg, kan ha gjort at ordene er forskjellige avhengig av hvilken studie vi henviser til. Et poeng kan være at ordenes nytteverdi har sammenheng med for hvilket tema de skal tjene som bakgrunnskunnskap. Kanskje kan man ikke forklare ordene løsrevet fra tema, og dermed blir de vanskelig å spesifisere på generelle lister.

Uklarheten til tross, det er et viktig poeng at noen ord har større betydning for barns leseforståelse enn andre. Et annet poeng er at flere studier fremhever språklig samhandling som en viktig kilde til vokabularutvikling spesielt i forhold til ordgruppene som omtales her (Rowe, 2012; Hargrave & Sénéchal, 2000; Weizman & Snow, 2001; Snow, Lawrence & White, 2009). Fordi ordene kan være vanskelige å instruere og definere enkeltvis, kan språklig samhandling være en god metode for læring av ordene. Harvard-studien fremhever en kognitivt utfordrende samtale, som en mulighet til å eksponere barn for et variert og språkstimulerende miljø. Et viktig kjennetegn på kognitivt utfordrende dialoger er derfor et dekontekstualisert språk som inneholder sjeldne ord. I samhandling med andre kan barna lære å bruke sjeldneord i kontekst og på den måten utvikle sitt ordforråd. Samtalen og barns samtaleferdigheter i kognitivt utfordrende dialoger vil derfor spille en rolle når nye ord skal læres og brukes i dialog med andre. Siden vi vet at noen barn lever i et begrenset språklig hjemmemiljø, så kan skolen være en viktig arena når slike ferdigheter skal læres. En aktiv bruk av dialogen i skolen vil dermed kunne fremme utvikling av ord barn trenger for å forstå tekster i skolen

## 6 Oppsummering og drøfting av teoridel

Skolen er ment å være en arena for utjevning av forskjeller, og alle barn skal gis muligheter for utvikling uavhengig av kulturell og sosial bakgrunn (Kunnskapsløftet, 2006). Det er derfor urovekkende at man finner stabile tendenser til at barn som er svake språklige ved skolestart forblir svake og har dårlige leseferdigheter ved endt skolegang (Snow, Dickinson & Tabors, 2001; Cunningham & Stanovich, 1997; Hægeland m.fl., 2005).

I et sosiokulturelt perspektiv betraktes språk som et sosialt fenomen som utvikles mellom mennesker. Mange av dagens teorier hviler på Vygotsky og grunntanken om at barnets utviklingspotensial ligger i den proximale sonen og er avhengig av stimulering fra sine omgivelser (Teigen, 2004). Med voksen støtte og hjelp lærer barnet å mestre språket og løse nye oppgaver. Kunnskap går dermed via samhandling med en voksen før den blir en selvstendig kunnskap hos barnet (Vygotsky, 2001).

Språkutvikling i lys av Dynamisk System Teori (DST) legger vekt på at språk utvikles som et resultat av samspill mellom indre faktorer i individet og ytre påvirkninger fra miljøet (Evans, 2009). Baldwin og Meyer (2009) er opptatt av hvordan barnets egne sosiale bidrag spiller sammen med og utvikles i interaksjon med sine omsorgspersoner. Et naturlig språkstimulerende samspill inneholder ordrike og interessante samtaler og barns interaksjon med kontigente og responsive voksne. Den voksnes betydning gjennom ledet deltagelse og stillasbygging kommer frem i teorien til Rogoff (1990) og Wood, Bruner og Ross (1976). Daglige rutiner gir muligheter og situasjoner der den voksne kan tilpasse språket til barnets utviklingsnivå og lage forbindelser mellom eksisterende og ny kunnskap.

I et sosiokulturelt perspektiv har arbeid i den proximale sonen implikasjoner for motivasjon (Walker m.fl, 2010). Motivasjon aktiveres når den voksne er sensitiv, gir oppmerksomhet og tilpasser oppgaver til barnets ferdighetsnivå.

Språklig variasjon oppstår når kvaliteten på de sosiale faktorene i samspillet er forskjellige. Bernstein (1971) og Heath (1983) pekte på at variasjon i barns oppvekstvilkår har konsekvenser for den språklige ballasten barn bringer med seg til skolen. Barn som hadde en språklig bakgrunn mest lik skolen, så ut til å profitere best på skolens opplæring. Stanovich (1986) fant at barns leseutvikling har likheter til "Matteus effekten". Begrepet stammer fra Bibelen og handler om at de som har mye blir rikere og de som har lite blir fattigere.

Stanovich mener barn utvikler leseferdigheter ved å knytte ny kunnskap til eksisterende kunnskap. Barnets ferdigheter og kunnskap utvikles med stimulering fra miljøet, og kvaliteten på miljøets instruksjon og oppdragelse vil dermed være bestemmende for om barnet utvikler gode eller dårlige leseferdigheter.

I Harvard studien fant man at barns talespråk i førskolealder var en avgjørende faktor for barnas leseutvikling (Snow, Dickinson & Tabors, 2001). Forskerne fant at barns deltagelse i kognitivt utfordrende samtaler (extended discourse) i førskolealder hadde en positiv effekt på senere leseforståelse. Barns sjanser til å utvikle gode leseferdigheter øker når de tilbys et miljø med mange og interessante samtaler rike på ord, fortellinger og forklaringer med muligheter for refleksjon og formulering av egne meninger.

Det er avdekket flere sammenhenger mellom talespråket og senere leseforståelse (Cunningham & Stanovich, 1997; Snow, Dickinson & Tabors, 2001; Lervåg & Aukrust, 2010), der både vokabular og samtaleferdigheter har betydning. Flere forskere har pekt på verdien av et hensiktsmessig vokabular (Biemiller, 2003; Beck & McKeown), og det er her snakk om en viss type ord som man ikke nødvendigvis lærer gjennom undervisning i skolen (Rowe, 2012; Beck & McKeown, 2002; Snow, Lawrence & White, 2009). Hvorvidt forskerne kaller ordene "sjeldne ord", "Tier 2" eller "allmenne akademiske ord", så har de alle til felles at ordene kjennetegner vokabularet til en moden språkbruker (Rowe, 2012; Hargrave & Sénéchal, 2000; Weizman & Snow, 2001; Snow, Lawrence & White, 2009). Det ser også ut til at forskerne er enige om at denne typen ord kan læres gjennom språklig samhandling og dialog med andre.

Samtaleferdigheter er viktig for at barnet skal kunne delta i kognitivt utfordrende dialoger, og for at barnet skal kunne forstå og skape mening i hva dialogen dreier seg om (Hagtvet, 2004). Ferdigheter knyttet til kognitivt utfordrende dialoger, representerer samtaleferdigheter som har vist positive sammenhenger med leseforståelse (Snow, Dickinson & Tabors, 2001).

Forskning og teori bidrar med svar på første del av problemstillingen: *Hva kjennetegner en kognitivt utfordrende dialog?* Sosiokulturell teori fremhever dialogen som utviklingsfremmende når støttende, kontigente og responsive voksne deltar, tilpasser språk og oppgaver til barnets utviklingsnivå, og hjelper barnet frem til løsninger (Baldwin & Meyer, 2009; Rogoff, 1990; Vygotsky, 2001; Wood, Bruner & Ross, 1976). Voksne som bruker muligheter i kognitivt utfordrende dialoger vil kunne stimulere barn til økt innsats og lyst til å

lære (Walker m.fl.,2010). Dette fordi en kognitivt utfordrende dialog innebærer arbeid i barnets proximale sone. I lys av sosiokulturell teori spiller dette positivt inn på barnets motivasjon og kan være en forklaring på at kognitivt utfordrende dialoger kjennetegnes av å gå over flere turer. Det er viktig å utvide samtalen og gi rom for forklaringer, begrunnelser og diskusjon (Snow, Tabors & Dickinson, 2001:2). Dialogen gir muligheter for deling og diskusjon av erfaringer og ideer i et intersubjektivt forhold mellom barn og voksen (Rogoff, 1990). Dialogen blir kognitivt utfordrende når voksne inviterer barn til diskusjon om interessante temaer og når partene benytter et dekontekstualisert språk (DeTempe, 2001; Katz, 2001; Beals, 2001; Tabors, Roach & Snow, 2001). Et dekontekstualisert språk inneholder forklaringer, begrunnelser og analytiske betraktninger og er rikt på allmenne akademiske ord (Rowe, 2012; Snow, Lawrence & White, 2009).

Skolens undervisning kritiseres av forskere for å være mangelfull i forhold til vokabular utvikling (Beck & McKeown, 2002; Biemiller 2003). Kritikken går på manglende vokabular instruksjon eller at det undervises i ord med liten nytteverdi for senere leseforståelse. Flere forskere henviser til betydningen av å lære en viss type allmenne akademiske ord. Dette er ord som er viktig for å forstå skolens faglitteratur, men som ikke fanges eksplisitt opp i skolens undervisning. Ordene læres best i språklig samhandling med andre, der barna utfordres til å bruke ordene aktivt i egne begrunnelser, forklaringer og fortellinger (Rowe, 2012; Snow, Lawrence & White, 2009).

Vi vet så langt at språklig bakgrunn har betydning for barns skoleprestasjoner. Vi vet at voksne inngår som en viktig del av språkutviklingen og at kvaliteten i samspillet mellom foreldre og barn påvirker barnets språklige ballast. Vi vet at det språket barnet bringer til skolen kan ha betydning for barnets leseforståelse. Vi vet at samtaleferdigheter knyttet til kognitive utfordrende samtaler og vokabular utgjør betydningsfulle aspekter ved talespråket og at det er funnet sterke sammenhenger mellom talespråk og leseforståelse. For å motvirke stabile tendenser i barns leseutvikling i skolen fremhever Cunningham & Stanovich (1997) nødvendigheten av tidlig innsats og effektive tiltak, som kan øke barns deltagelse i lesefremmende aktiviteter. Lærere som tilbyr og inviterer elevene til kognitivt krevende dialoger i skolen, kan være et slikt effektivt tiltak.

I oppgavens empiriske del skal jeg besvare siste del av problemstillingen: ”*Hvordan utfordrer to lærere i ”Yearly Years Literacy Program” sine elever kognitivt i dialoger på lærerledet stasjon?*”



## 7 Metode

I de foregående kapitlene har jeg gitt en teoretisk begrunnelse for hva som kjennetegner en kognitivt utfordrende dialog og hvilken betydning dialogen kan ha for utvikling av god leseforståelse. Studier viser at skolen ikke makter å ta igjen forspranget noen barn har ved skolestart (Dickinson & Tabors, 2001; Cunningham & Stanovich, 1997). Annen forskning har vist at dialoger som utfordrer kognitivt, ser ut til å bidra både med utvikling av ordforråd, evne til å se sammenhenger og til å gi begrunnelser (Snow, Dickinson & Tabors, 2001; Rowe, 2012). Jeg stiller derfor følgende overordnet spørsmål:

***”Hvordan utfordrer to lærere i ”Yearly Years Literacy Program” sine elever kognitivt i dialoger på lærerledet stasjon?”***

Jeg har valgt å studere to lærere på 1. trinn for å se på språklige initiativ og hvordan de varierer mellom lærerne. Et overordnet mål for prosjektet er å få en forståelse av hva lærerne sier og gjør på lærerledet stasjon.

Jeg har benyttet meg av data fra et forskningsprosjekt ved Universitetet i Oslo (prosjekt 28346). Prosjektet ”Early Years Literacy Program i norsk skole” (EYLP) er ledet av Bodil Stokke Olaussen ved PFI. Ut fra design er hovedstudien en flerkasus studie, der fem lærere på 1. og 2. trinn er fulgt over tre økter à 90 minutter med EYLP. I hver økt instruerer lærer 5 grupper elever på lærerledet stasjon. Datainnsamling er gjort ved videoobservasjon i klasserommet og intervju av lærerne. Innsamlet videomateriale analyseres med programmet Videograph, hvor man kan kode aktiviteter og kommunikasjon langs en tidslinje (Rimmele, 2002). Prosjektet ble startet opp 2011 og pågår i skrivende stund fortsatt. I dette kapittelet skal jeg redegjøre for metoden som er brukt ved datainnsamling og analyse for å kunne belyse problemstillingen.

### 7.1 Forskningsdesign

Studiens fokus er å belyse hvordan lærer på ulike måter bidrar i dialogen med sine elever, og i hvilken grad dette forholder seg til hva vi vet gjennom forskning er utviklende for barns leseforståelse. Jeg har valgt et flerkasus design med flere analyse enheter. Yin (2009) omtaler dette til å være ”multiple-case studies design with embedded units of analyses” (Yin,

2009:46). To lærere representerer hvert sitt kasus, og de ulike gruppesekvensene på lærerledet stasjon er designets analyseenheter.

Med data fra flere påfølgende økter hos hver lærer, og undervisning i flere grupper per økt, gir designet mulighet for å analysere data på en slik måte at indre og ytre validitet sikres (Yin, 2009:41). Resultatene i studien vil ikke være generaliserbare til andre personer eller populasjoner, men heller være generaliserbar til teori. Resultatene kan på den måten brukes til å verifisere eller falsifisere studiens teoretiske utgangspunkt (Yin, 2009:15).

## 7.2 Forskningsspørsmål

Problemstillingen nedenfor danner utgangspunkt for det empiriske arbeidet.

***”Hvordan utfordrer to lærere i ”Yearly Years Literacy Program” sine elever kognitivt i dialoger på lærerledet stasjon?”***

Hovedproblemstillingen er konkretisert gjennom tre delproblemstillinger, og i forhold til hvordan jeg har operasjonalisert begrepet ”kognitivt utfordrende dialog”. Jeg vil ha fokus på lærers innspill i dialogen, når jeg skal besvare delspørsmålene.

- 1. Hva gjør lærer for å opprettholde samtalen over flere turer?*
- 2. På hvilken måte bidrar lærer til utvikling av ordforråd?*
- 3. I hvilket omfang bidrar lærer til en dekontekstualisert diskusjon?*

Hver av disse tre spørsmålene utgjør grunnlaget for utarbeidelse av kodekategorier. Andre kategorier kan være aktuelle, men forekommer i liten grad ved boklesing (rollelek se pkt. 4.3.2). Kodekategoriene blir beskrevet i punkt 6.6.

Et fjerde delspørsmål er tatt med for å kunne redegjøre for hvordan lærerne bruker tiden på lærerledet stasjon.

- 4. I hvilket omfang inneholder tiden på lærerledet stasjon læring gjennom dialog kontra avkoding?*

## 7.3 Forarbeid og forberedelser

Jeg søkte først Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), om lov til å bruke dataene fra prosjektet "Early Years Literacy Program i norsk skole" i min studie (vedlegg 1).

Samtidig søkte jeg PFI, Pedagogisk forskningsinstitutt, om ekstra midler. Disse pengene ble brukt til å lønne en medkoder, slik at det blir mulig å undersøke Inter-raterreliabiliteten. Stipend ble innvilget pålydende kr. 5000,-.

En masterstudent på studieretning allmenn master i pedagogikk, ble spurt og sa ja til å kode 25% av materialet.

## 7.4 Utvalg

I samarbeid med prosjektleder, Bodil Stokke Olaussen, har jeg valgt ut hvilke lærere og elevgrupper, som inngår i studien. Utvelgelsen er gjort etter prosjektleders subjektive og intuitive oppfatning etter observasjon i klasserommet. Den ene læreren har karakter av å ha en rikholdig dialog og den andre en mer spartansk dialog med sine elever.

Det er lagt vekt på å sammenlikne lærerne i samhandling med barn på tilnærmet likt utviklingsnivå. Derfor er det valgt to lærere på 1. trinn. I tillegg har jeg valgt elevgrupper som antas å være på samme ferdighetsnivå. Elevgruppene er satt sammen etter lærers subjektive oppfatning av leseferdigheter. Dette kan innebære at gruppene ikke er helt like.

Lærerne har forberedt undervisningen sammen. Strategien ser ut til å være at småbøkene de bruker presenteres på lærerledet stasjon, før den tas med hjem og leses sammen med foreldrene. Dagen etter bringes boka tilbake og diskuteres i gruppa.

Elevene kommer fra områder med noe varierende sosioøkonomisk status, selv om største delen av elevene antas å tilhøre samfunnsgrupper der foreldrene har høy utdanning og/eller god økonomi.

## 7.5 Datainnsamling og valg av analysesekvenser

Datainnsamlingen ble gjort høsten 2011.

### 7.5.1 Valg av sekvenser for analyse

Hver lærer har delt inn sin klasse i fem grupper basert på ferdighetsnivå. Gruppe 4 og 5 representerer klassens to øverste nivåer. Jeg har valgt 8 sekvenser med en lengde på ca. 10 minutter per sekvens fra to av dagene. Til sammen utgjør analysematerialet ca. 80 minutter.

## 7.6 Koding og analyse

Jeg har valgt systematisk observasjon som metode. Systematisk observasjon betyr at jeg har forhåndsspesifisert hva jeg skal observere og hvordan dette skal kodes (Kleven, 2002).

Utgangspunktet for operasjonalisering av begrepet ”kognitivt utfordrende dialog” er teoretisk (jmf. kap. 6).

### 7.6.1 Utvikling av analysekategorier

En kognitivt utfordrende samtale er operasjonalisert i tre kategorier (se analyseskjema vedlegg 2).

#### ***Kategori 1.0 Hva gjør lærer for å opprettholde samtalen over flere turer?***

- a) Stiller lærer åpne spørsmål? (Spørsmål som innledes med spørreordene hvem, hva, hvor, hvilken, og som fordrer et utdypende svar annet enn ja og nei)
- b) Stiller lærer samme spørsmål på flere måter?
- c) Gjentar lærer det som nettopp er blitt sagt.
- d) Trekker lærer inn andre hendelser/erfaringer utover det som umiddelbart fremkommer i boka?

#### ***Kategori 2.0 På hvilken måte bidrar lærer til utvikling av ordforråd?***

- a) Oppfordrer lærer elevene til å bidra med forklaringer av nye ord (og tegn)?
- b) Forklarer lærer nye ord (og tegn)?
- c) Bruker og forklarer lærer nye ord i andre sammenhenger enn det som nevnes i bøkene?

- d) Anvender lærer sjeldne ord?

For å identifisere sjeldne ord har jeg benyttet meg av samme metode som i Rowes (2012) forskning. Først fjernet jeg alle typiske småord og fyllord (nondictionary ord) fra lærers innspill. Deretter fjernet jeg alle ord, som man forventer at en 1. klassing skal kunne. Dale-Chall wordlist ble brukt som mal på hvilke ord dette dreier seg om. Til slutt stod jeg igjen med de ord, som jeg definerer som sjeldne ord.

### ***Kategori 3.0 I hvilket omfang bidrar lærer til en dekontekstualisert diskusjon?***

- a) Etterspør lærer forklaringer av sammenhenger, hendelser og ting/fenomener?
- b) Etterspør lærer begrunnelser for følelser, intensjoner og motiver?
- c) Oppfordrer lærer elevene til å bidra med egne fortellinger/historier utover det som står i bøkene?
- d) Gir lærer forklaringer, begrunnelser på hendelser i småbøkene og/eller det elevene bringer frem i dialogen?

Tidsbruk til læring gjennom dialog kontra læring om avkoding måles i kategori 4 og 5.

### ***Kategori 4.0 I hvilket omfang brukes tiden til læring gjennom dialog?***

Kategorien måler hvor stor del av tiden som benyttes til læring gjennom dialog. Det vil si sekvenser der oppmerksomheten og innspill fra lærer dreier seg om temaer knyttet til boka eller temaer som er relevante i forhold til boka.

### ***Kategori 5.0 I hvilket omfang brukes tiden til avkoding?***

For å kunne gi et totalt bilde av hvordan lærer bruker tiden på lærerledet stasjon synliggjøres hvor mye av tiden som går med til avkoding. Kategorien inneholder kun en indikator, a) avkoding, som inneholder sekvenser med både rimeøvelser, bokstavleting og bokstavgjenkjenning i tillegg til høytlesing.

## **7.6.2 Analysestrategi – analyseprosessen**

Først analyseres hver lærer med gruppe 4 og 5 på de ulike dagene hver for seg. Deretter ser jeg på hvordan hver enkelt lærers innspill fordeler seg i omfang, før jeg sammenlikner lærer

med seg selv dag 1 og dag 2. Jeg benytter mønstersammenlikning for å vurdere om lærer viser en konsistent atferd i sine innspill i observasjonsperioden (Yin, 2009). Så sammenlikner jeg Lærer 1 og Lærer 2 med hverandre. Jeg benytter meg også her av mønstersammenlikning. Denne strategien gjelder for kategori 1 til 3. Tidsbruk som måles i kategori 4 og 5 analyseres sammen og ses opp mot hverandre. Mønstersammenlikning benyttes for å synliggjøre hvor mye av dialogen som går med til læring gjennom dialog kontra avkoding. Det er i sekvenser med læring gjennom dialog hvor man finner innspill som bidrar til kognitivt utfordrende dialog.

## **7.7 Forskningskvalitet**

I følge Yin (2009) vurderes kvaliteten på empirisk observasjonsforskning etter kriterier for reliabilitet og validitet.

Reliabilitet er et mål for i hvilken grad vi kan stole på dataene som er samlet inn. En undersøkelse som ikke er reliabel, er heller ikke valid (Yin, 2009).

Validitet i observasjonsforskning referer til studiens gyldighet (Kleven, 2002). Studiens gyldighet ses i sammenheng med datainnhenting, tolkning av data og resultater, og hvordan forskeren begrunner sine valg i undersøkelsen som helhet. I hvilken grad resultatene og studienes konklusjoner er gyldige for de områder forskeren har valgt de skal gjelde for, er også sentralt, når validitet vurderes. Videre er det viktig at forskeren har gjort tiltak for å eliminere feilkilder og forhold som kan true validiteten. Det er vanlig å vurdere tre typer validitet: begrepsvaliditet, indre – og ytrevaliditet (Kleven, 2002: 142; Yin, 2009:40).

I det følgende skal jeg redegjøre for reliabilitet og validitet sett i forhold til min studie. Jeg skal også beskrive hva som er gjort for å eliminere feilkilder og trusler.

### **7.7.1 Reliabilitet**

Reliabilitet handler i praksis om hvorvidt en annen forsker/observatør vil komme til samme resultat, dersom observasjonen ble gjennomført en gang til under de samme betingelsene (Yin, 2009). Reliabiliteten blir en test på om operasjonaliseringen av kognitivt utfordrende dialog er forståelig og lar seg synliggjøre i dialogen i form av ytringer man kan være enig om kodene til.

I denne studien er 25% av materialet tilfeldig trukket ut og kodet av en utenforstående person for inter-raterreliabilitetsvurdering. Det ble gjennomført en stratifisert utvelging av analysesekvenser fra tilgjengelige data (Lund, 2002:131). Dataene ble delt opp i 8 sekvenser (Lærer 1 dag 1 gr. 4, Lærer 2 dag 2 gr. 4, Lærer 1 dag 1 gr. 5 osv.), og det ble trukket tilfeldig to sekvenser. Personen som har kodet, har kompetanse knyttet til pedagogikk generelt, men ikke språk spesielt. En grundig opplæring ble gitt i forkant, for å sikre en mest mulig lik forståelse av koder og kategorier.

Etter første rekoding fremsto kategoriene, ”dekontekstualisering”, ”å opprettholde samtale” og ”ordutvikling” som svake i samsvar. Etter nærmere diskusjon om kodene og eksempler oppnådde vi et samsvar på rundt 80 % på disse kategoriene. Kategorien ”ordutvikling” ble bearbeidet gjennom klarere definering og konkrete eksempler og kodet om for å oppnå tilfredsstillende samsvar.

### **7.7.2 Begrepsvaliditet**

Begrepsvaliditet i kasusstudier dreier seg om å identifisere de riktige indikatorene for det som skal undersøkes (Yin,2009). Spørsmålet om begrepsvaliditet er i denne studien knyttet til om problemstillingene og tilhørende analysekategorier er representative og dekkende for begrepet kognitiv utfordrende dialog, slik operasjonaliseringen er forstått teoretisk.

En måte å eliminere trusler mot begrepsvaliditet i kasusstudier er å begrunne operasjonalisering av begreper i gyldig forskning og teori (Yin, 2009). Jeg har tatt utgangspunkt i teori og forskning med særlig vekt på Harvard studien. Harvard studien er anerkjent og brukt av andre forskere (Hagtvatn, 2004; Aukrust, 2005), og studien er derfor å regne som en gyldig teoretisk begrunnelse for mine valg av analysekategorier. Dette styrker begrepsvaliditeten.

En annen måte å sikre begrepsvaliditeten er triangulering, som i denne sammenhengen betyr å fange opp begrepet fra flere sider (Kleven, 2002). Operasjonaliseringen av begrepet og kodekategoriene er utarbeidet på en slik måte at aspekter ved kognitivt utfordrende dialoger fanges opp flere ganger. For eksempel kan det være sannsynlig at dekontekstualisert språkbruk både skjer når lærer spør etter forklaringer i kategorien ”...bidrar til dekontekstualisert diskusjon” og ved forklaring av nye ord i kategorien ord utvikling, fordi begge innspill kan ha en dekontekstualisert form (se pkt.7.6.2).

### **7.7.3 Indre validitet**

Indre validitet er først og fremst aktuelt, når man ønsker å studere kausale sammenhenger også kalt årsakssammenhenger (Yin, 2009). Selv om jeg i teoridelen knytter kognitivt utfordrende dialoger til leseforståelse, så er ikke dette en effekt jeg skal måle i min studie. Min studie er en deskriptiv studie, hvor jeg skal ha fokus på og observere hva læreren sier. Målet med studien er å finne ut i hvilket omfang lærer gir innspill som kan bidra til kognitivt utfordrende dialoger på lærerledet stasjon, slik det er forstått gjennom teori. Kausale sammenhenger i forhold til at man måler en effekt av noe, er derfor ikke relevant her.

Yin (2009) påpeker at indre validitet i kassustudier handler om konsistens i indre målinger og retter seg mot selve dataanalysen. Ved å utarbeide stolpediagrammer, som forteller hvordan dataene fordeler seg den ene dagen kontra den andre dagen for hver lærer, kan jeg si noe om stabiliteten i lærers yringsform på lærerledet stasjon. Et tilnærmet likt mønster i observasjonsperioden gir indikasjoner på en konsistent undervisningsstil og en god indre validitet i studien.

### **7.7.4 Ytre validitet**

Ytre validitet dreier seg om i hvilken sammenheng, i hvilken tid og for hvilke personer, studiens resultater vil være gyldige (Kleven, 2011). Ytre validitet handler om generalisering av resultater. Yin (2009) skiller mellom statistisk og analytisk generalisering. Statistisk generalisering krever innhenting av store mengder data fra et tilfeldig utvalg, og kan derfor i større grad enn kasus studier gjøres gjeldende for resten av populasjonen. I kassustudier referer vi gjerne til analytisk generalisering. Her spørres det om i hvilken grad studiens resultater kan generaliseres til teori (Yin, 2009)? Min studie vil kun gi noen indikasjoner på hvordan lærer utnytter dialogen til å gjennomføre kognitivt utfordrende samtaler med elever. Når vi skal forklare hvorfor skolens undervisning og lærere ikke klarer å redusere gapet mellom svake og sterke elever, kan studien indikere om det vi vet gjennom teori stemmer. I hvilken grad studiens resultater stemmer overens med tilgjengelig teori, vil kunne si noe om hvorvidt den ytre validiteten er god.



### 7.7.5 Etikk

Dataene i studien er hentet fra et større prosjekt: ”Early Years Literacy Program i norsk skole”. De formelle og etiske hensyn i forhold til samtykke og konfidensialitet er blitt ivare tatt av prosjektets leder. I hovedprosjektet er det gitt samtykke til at videomaterialet kan brukes i videre forskning. NSD har godkjent bruk av datamaterialet. Analysearbeid i form av videoobservasjon og koding er gjennomført i et lukket kontor på Helga Engs hus, hvor det er nødvendig med adgangskort for å komme inn. Koding er utført i eget avlukke og på utvalgt datamaskin. Det er gitt tilgang til datamaterialet med passord og brukernavn.

## 7.8 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort for metoden som er brukt ved datainnsamling og analyse, for å belyse problemstillingen: *”Hvordan utfordrer to lærere i ”Early Years Literacy Program” sine elever i forhold til kognitivt utfordrende dialoger på lærerledet stasjon?”* Jeg har valgt et flerkasus design med flere analyseenheter, der studiens to lærere representerer hvert sitt kasus og gruppesekvensene på lærerledet stasjon er studiens analyseenheter. Hovedproblemstillingen er brutt ned i tre delspørsmål i forhold til hvordan jeg har forstått teorien og operasjonalisert begrepet kognitivt utfordrende dialog. 1) *Hva gjør lærer for å opprettholde samtalen over flere turer?* 2) *På hvilken måte bidrar lærer til utvikling av ordforråd?* 3) *I hvilket omfang bidrar lærer til en dekontekstualisert diskusjon?* Et fjerde spørsmål er tatt med for å belyse hvordan lærerne bruker tiden på lærerledet stasjon. 4) *I hvilket omfang inneholder tiden på lærerledet stasjon læring gjennom dialog kontra avkoding?* Lærerne er valgt ut i forhold til en subjektiv vurdering av å ha en ”rikholdig” eller ”spartansk” dialog med sine elever. Lærerne sammenliknes i interaksjon med grupper av elever som antas å ha best leseferdigheter i klassen. Dataene består av videoopptak, der det er valgt ut 8 sekvenser fra to undervisningsdager hos hver lærer. Det benyttes systematisk observasjon i analysearbeidet. Kognitivt utfordrende dialog er operasjonalisert i forhold til å dekke fire varianter av dekontekstualisert språk. I tillegg blir tettheten av sjeldne ord målt i lærernes innspill. Det er utarbeidet totalt fem analysekategorier, hvorav de tre første dekker varianter av dekontekstualisert språk og sjeldne ord, og de to siste viser hvordan tiden på lærer ledet stasjon blir brukt. Det er benyttet mønstersammenlikning i analyseprosessen, og 25% av materialet er kodet av en utenforstående, trenet person for inter-rater

reliabilitetsvurdering. Begrepsoperasjonaliseringen er begrunnet gyldig teori og i hvordan begrepet kognitivt utfordrende dialog forstås teoretisk. Dette styrker begrepsvaliditeten. Mønstersammenlikning er benyttet for å vurdere stabiliteten i lærers innspill over tid. God stabilitet indikerer god indre validitet. Ytre validitet vurderes i forhold til i hvilken grad studiens resultater samsvarer med teori.

## 8 Resultater

Resultatpresentasjonen følger delspørsmålene til den empiriske hovedproblemstillingen.

*”Hvordan utfordrer to lærere i ”Early Years Literacy Program” sine elever kognitivt i dialoger på lærerledet stasjon?”*

Til slutt besvares og drøftes den overordnede problemstillingen.

### 8.1 Hva gjør lærer for å opprettholde samtalen over flere turer?

”Hva gjør lærer for å opprettholde samtalen over flere turer?” ble undersøkt ved å se etter fire ytringsformer: åpne spørsmål, omformulering av spørsmål, gjentakelse av ytringer og om lærer trekker inn andre erfaringer utover det umiddelbare for å skape en fortelling eller gi en forklaring.

#### 8.1.1 Eksempler på bruk av åpne spørsmål og gjentakelse i dialogen

Begge lærere ser ut til å ha et bevisst forhold til bruken av åpne spørsmål, og datamaterialet inneholder flere gode eksempler. Eksempelet fra Lærer 2 sin undervisning om edderkoppen man må zoome for å komme nærmere, er et godt eksempel på bruk av gjentakelse og åpne spørsmål.

Lærer 2: **Hvem** tror dere har tatt bilde av edderkopp, tror dere?

Elev 1: Å han som har skrevet boka.

Lærer 2: Ja, kanskje han som har skrevet boka, men **hvordan** har han klart å komme så nærmere? (så følger flere forsøk på svar fra elever)

Lærer 2: Ja, men **hvordan** har han kommet så nærmere edderkoppen?

I eksemplet ser vi at Lærer 2 bruker flere åpne spørsmål som inviterer elevene inn i samtalen. I tillegg finner vi tilfeller der Lærer 2 gjentar både egne utsagn og det elevene sier. Ved

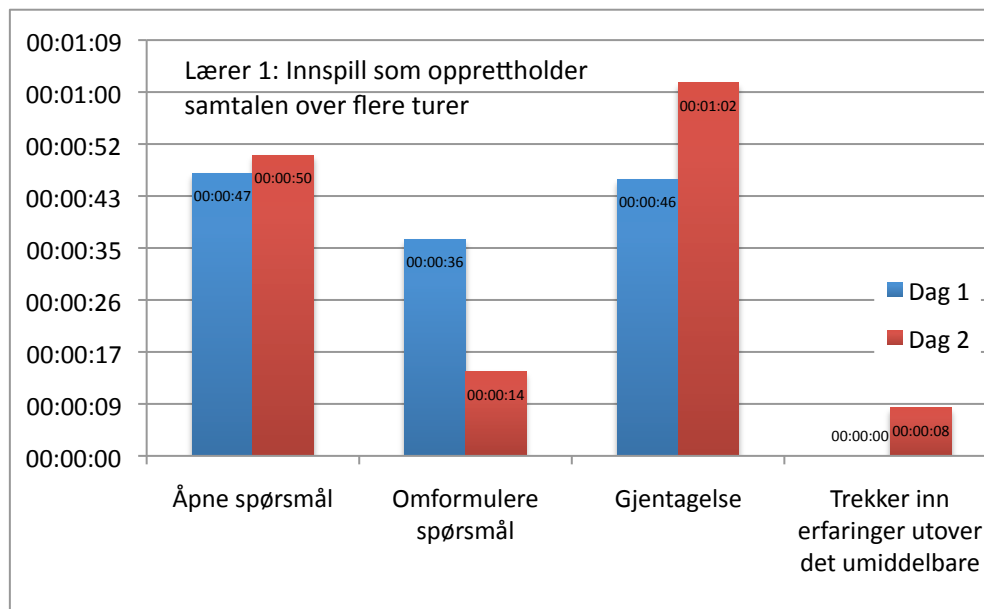
gjentakelse eller omformulering av egne spørsmål, styrer Lærer 2 elevenes fokus mot temaet og gir elevene tid til å melde seg på i dialogen. Lærer 1 bruker gjentakelse hyppig i sine dialoger, slik vi ser i følgende eksempel der Lærer 1 snakker med sine elever om en sykkelstur:

- Lærer 1: Men dere, hva er det som har skjedd, var det flere? Når var det ho sykla? Når er det ho sykla? Sykla ho hver dag, eller bare noen dager eller...? Når sykla hun?
- Elev 1: Hver dag.
- Lærer 1: Hver dag?...Husker du..?
- Elev 1: Mer og mer hver dag.
- Lærer 1: Husker du hvilke dager det var?
- Elev 2: Mandag, tirsdag, onsdag.....lørdag, søndag.
- Lærer 1: Søndag også?

I første ytring ser vi at Lærer 1 gjentar seg selv en rekke ganger, og på den måten fanger elevenes oppmerksomhet og forbereder dem til hva dialogen skal handle om. Deretter gjentar hun først Elev 1: ”hver dag?” og til slutt Elev 2: ”søndag?”. Begge ytringer kan fungere som en bekreftelse om at eleven er på sporet av noe, og dermed også øke lysten til videre deltagelse i samtalen.

### **8.1.2 Lærer 1: Innspill som opprettholder samtalen – forekomst og variasjon**

Hvis vi summerer opp innspill dag 1 og dag 2 (jmfr. fig. 8.1) ser vi at Lærer 1 bruker 1 minutt og 37 sekunder på å stille åpne spørsmål, 50 sekunder på å omformulere spørsmål, 1 minutt og 48 sekunder på å gjenta enten seg selv eller elevenes ytringer og kun 8 sekunder på å fortelle om erfaringer utover det som står i bøkene. Summert bruker Lærer 1 4 minutter og 23 sekunder av totalt 40 minutter, på innspill som bidrar til å opprettholde samtalen over flere turer.

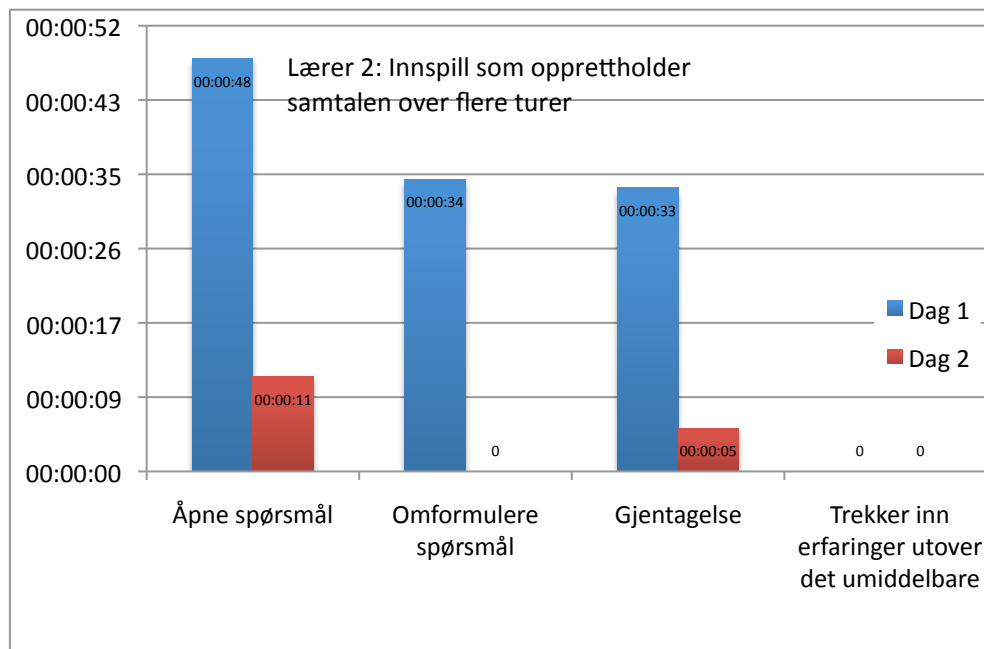


Figur 8.1. Lærer 1: Innspill som opprettholder samtalen – dag 1 og dag 2

Når vi sammenlikner mønstrene for Lærer 1 dag 1 og dag 2, kan det se ut som om Lærer 1 er rimelig stabil i forhold til at åpne spørsmål og gjentakelse er et fast innslag i dialogen. Bruken av omformulerte spørsmål ser ut til å variere i omfang fra dag til dag. Når det gjelder å trekke inn erfaringer utover det umiddelbare, så kan det se ut som om denne formen for ytringer opptrer mer tilfeldig. Det er mulig dette har å gjøre med tema som behandles.

### 8.1.3 Lærer 2: Innspill som opprettholder samtalen – forekomst og variasjon

Figur 8.2 viser hvor mye tid og hvilke type ytringer Lærer 2 bruker for å opprettholde dialogen over tid. 59 sekunder av tiden går med til å stille åpne spørsmål, 34 sekunder dreier seg om omformulering av spørsmål, og 38 sekunder bruker Lærer 2 til å gjenta egne eller elevenes ytringer. Jeg fant ingen situasjoner der Lærer 2 trakk inn erfaringer utover det som umiddelbart fremkom i bøkene. Sammert brukte Lærer 2 2 minutter og 11 sekunder av totalt 40 minutter på ytringer som bidrar til å opprettholde dialogen over flere turer.



Figur 8.2. Lærer 2: Innspill som opprettholder samtalen - dag 1 og dag 2

Lærer 2 viser en større bruk av ytringer, som bidrar til å holde dialogen i gang dag 1 enn dag 2. Ut i fra disse resultatene er det vanskelig å indikere en konsistent bruk av denne typen ytringer. Hvorvidt dag 2 har vært en ”dårlig dag”, eller om variasjonen indikerer at Lærer 2 bruker denne formen for ytringer mer usystematisk, er vanskelig å si.

## 8.2 På hvilken måte bidrar lærer til utvikling av ordforråd?

Målet med kategorien er å undersøke hvordan lærer hjelper elevene til å forklare og forstå ord, og i hvilket omfang det skjer. Det er brukt fire indikatorer til å fange opp slike ytringer. Disse er oppfordring til ordforklaring, lærers ordforklaringer, bruk av ord i andre sammenhenger og bruk av sjeldne ord. Innledningsvis vil jeg gi noen eksempler på ”gylne og tapte øyeblikk” i forhold til utvikling av ordforråd.

### 8.2.1 Utvikling av ordforråd: “Gylne øyeblikk”

Det finnes flere eksempler på ytringer som bidrar til utvikling av ordforråd. Følgende dialog er hentet fra en sekvens der Lærer 1 underviser gruppe 5. Gruppen studerer forsiden av boka.

Lærer 1: Hva er det tittelen forteller oss?

Elev 1: Den forteller oss liksom hva boka heter.

Lærer 1: Mmm, og kanskje også hva boka kommer til å handle om?

I dialogen finner vi to ytringstyper. Først etterspør lærer forklaring på ordet “tittel”. Når eleven svarer delvis oppklarende, følger Lærer 1 opp med å gi en utdypende forklaring.

I neste eksempel ser vi hvordan Lærer 2 tar tak i et sjeldent ord og fletter dette inn i dialogen. Gruppen har nettopp konkludert med at for å ta et bilde nærmere, så må man ”zoome”. Zoome er et sjeldent ord.

Lærer 2: Ja han har zoomet. Hva betyr det å zoome?

Elev 1 og 2: Det er å se ting nærmere.

Lærer 2: Å se ting nærmere, men hva må man bruke hvis man skal zoome?

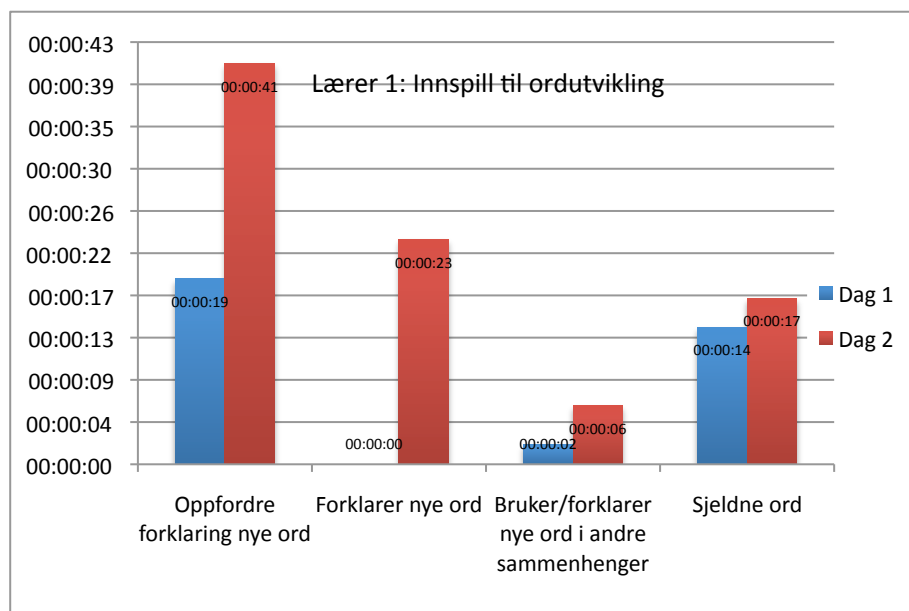
Elev 2: Et kamera.

Lærer 2: Et kamera, riktig.

Lærer 2 griper ”øyeblikket” og utvider forståelsen av ordet ved å knytte zoome opp mot kamera. Et annet viktig moment er at Lærer 2 stiller spørsmål og legger til rette for at det er elevene selv, som kommer frem til ordene og forklaringene. Elevene hjelpes dermed frem til egne forklaringer, som ikke bare øker forståelsen av selve ordet, men også forståelsen av i hvilke sammenhenger ordet kan brukes.

### **8.2.2 Lærer 1: innspill til ordutvikling – forekomst og variasjon**

Totalt for begge dager bruker Lærer 1 1 minutt på å be om forklaringer på ord, 23 sekunder på å forklare ord, 8 sekunder til ord brukt eller forklart i andre sammenhenger og 31 sekunder til “rare words” (jmfr. fig. 8.3). Total tidsbruk i kategorien er kun 2 minutter og 2 sekunder ut av 40 minutter.



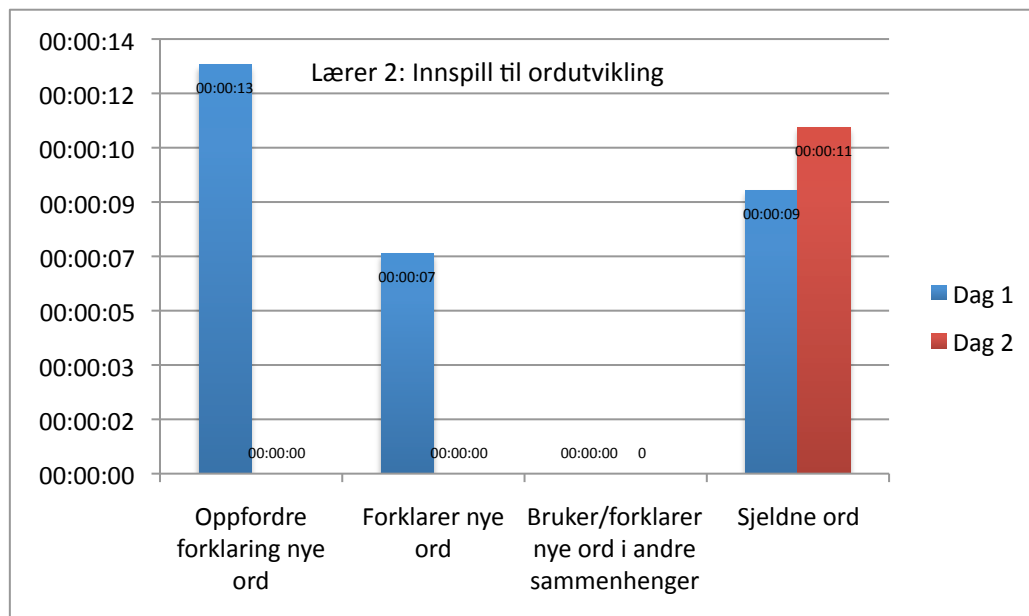
Figur 8.3. Lærer 1: Innspill til ordutvikling - dag 1 og dag 2

Indikatoren ”oppfordre forklaring nye ord” er størst for begge dager, og kan indikere en stabilitet i lærers innspill. Bruken av sjeldne ord ser også ut til å fremtre med samme forhold. Likevel må det påpekes at tid brukt til utvikling av ordforråd, er generelt liten. Det blir derfor vanskelig å konkludere med en konsistent ytringsform hos Lærer 1, når det gjelder ordutvikling.

### 8.2.3 Lærer 2: Innspill til ordutvikling – forekomst og variasjon

Figuren under (fig. 8.4) viser hvordan ytringene fordeler seg hos Lærer 2. Total tidsbruk i kategorien, når det gjelder Lærer 2 sine ytringer er bare 40 sekunder. Av disse bruker lærer 13 sekunder på å oppfordre elevene til ordforklaring, 7 sekunder til å bruke eller forklare ord i andre sammenhenger og 20 sekunder til sjeldne ord ut av totaliteten på 40 minutter.





Figur 8.4. Lærer 2: Innspill til ordutvikling - dag 1 og dag 2

Figuren indikerer noe stabilitet i bruken av sjeldne ord, men tatt i betraktning av at Lærer 2 kun bruker 40 sekunder totalt, kan jeg ikke konkludere med stabilitet i lærers innspill i denne kategorien.

## 8.3 På hvilken måte bidrar lærer til en dekontekstualisert diskusjon?

En dekontekstualisert diskusjon kjennetegnes av å gå ut av “her og nå” situasjonen, der elevene blir utfordret til å ta i bruk kunnskap og erfaring utover det umiddelbare (Snow, Tabors & Dickinson, 2001:2). Kategorien inneholder koder for fire typer ytringer, som alle utfordrer elevene kognitivt og inviterer elevene inn i en dekontekstualisert diskusjon. Disse er oppfordring til forklaringer av sammenhenger, begrunnelser av motiver og intensjoner, egne fortellinger og lærers egne forklaringer. De påfølgende eksemplene gir en konkret forståelse av hvordan vi kan utvikle en kognitivt utfordrende dialog med elevene.

### 8.3.1 Dekontekstualisert dialog: eksempler

Hos begge lærere finner vi gode eksempler på hvordan lærer inviterer elevene inn i samtalen, ved å utfordre dem kognitivt. Følgende eksempel er hentet fra Lærer 1 og undervisning av

gruppe 5. Dagens bok heter – ”Smil, sa pappa”. På forsiden av boka er det et bilde av en kvinne, tre barn og en hund, og samtalen dreier seg om forsiden av boka.

Lærer 1: En familie som er på stranda ja. Hvorfor tror du at de er på stranda da?

(så følger elevers forklaring på hvorfor familien er på stranda)

Lærer 1: Men hvorfor sa du at det var en familie? Hvorfor tror du det var en familie?

Elev 1: Fordi jeg ser at det må være en mamma. Og det må være et barn for hun holder det barnet. De er jo samla. Hvis de er samla er det ofte familie.

Dialogsekvensen inneholder to tilfeller der Lærer 1 etterspør forklaring. Først etterspør lærer forklaring på hvorfor bildet er hentet fra stranda. Deretter følger lærer opp elevens forslag om at bildet er av en familie, og etterspør forklaring på hvorfor det er en familie. Spesielt der lærer etterspør forklaring på familie utfordres eleven kognitivt. Eleven må aktivere egne erfaringer og egen kunnskap om hva en familie er og består av, og at en familie ofte opptrer samlet.

I det følgende velger jeg å vise eksemplet om edderkoppen ennå en gang, fordi eksemplet viser på en god måte hvordan Lærer 2 bruker dialogens muligheter til dekontekstualisering. Diskusjonen dreier seg om forsiden på boka og bildet av en forstørret edderkopp.

Lærer 2: Hva er det bildet av på forsiden?

Elev 1: En edderkopp.

Lærer 2: Er det en edderkopp? Men hvem tror dere har tatt bilde av edderkoppen, tror dere?

Elev 2: Åh, han som har skrevet boka.

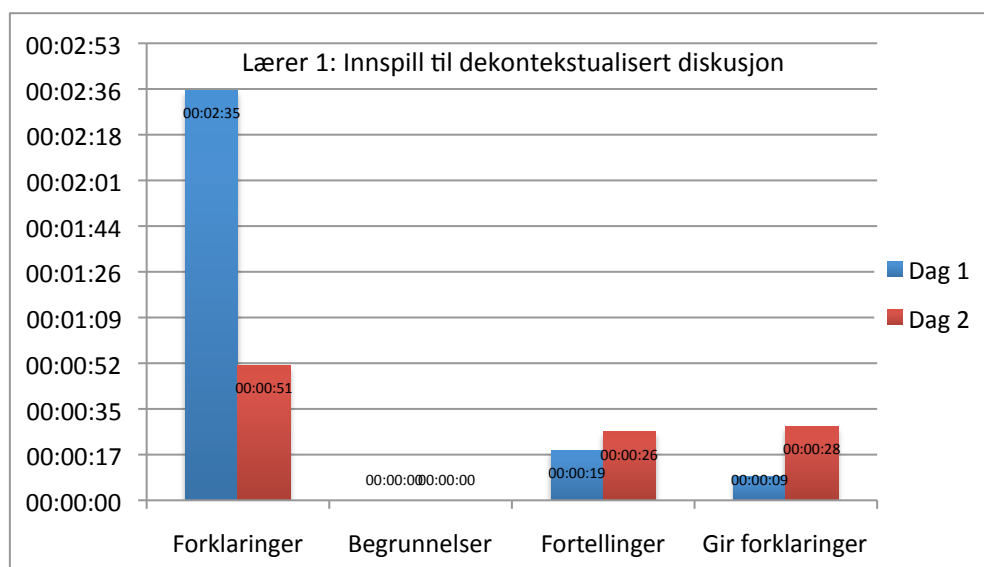
Lærer 2: Ja, kanskje han som har skrevet boka. Men hvordan har han klart å komme så nærme?

Elev 1: Åh, han har zoomet.

Eksempelet viser hvordan Lærer 2 hjelper elevene til å fjerne seg fra ”her og nå” situasjonen, ved å etterspørre forklaringer gjentatte ganger. Målet med diskusjonen ser ut til å være å finne ut av hvem som har tatt bildet og hvordan man kan ta et bildet så tett på edderkoppen. Dette krever at elevene klarer å se hva som skjer utenfor bildet. Dialogen er et godt eksempel på hvordan lærer hjelper elevene til ”å trå” ut av konteksten og inn i en dekontekstualisert verden, ved å bruke muligheter i dialogen.

### 8.3.2 Lærer 1: Innspill til dekontekstualisert diskusjon – forekomst og variasjon

Figur 7.4 viser at Lærer 1 summert dag 1 og 2, bruker 2 minutter og 43 sekunder av total tid (ca. 40 minutter) til å etterspørre forklaringer, 45 sekunder til å oppfordre elevene til å fortelle og 37 sekunder til å gi forklaringer. I materialet finnes det ingen tilfeller der lærer etterspør begrunnelser for følelser, intensjoner eller motiver. Summert bruker Lærer 1 4 minutter og 5 sekunder på innspill til dekontekstualisert diskusjon av totalt 40 minutter.



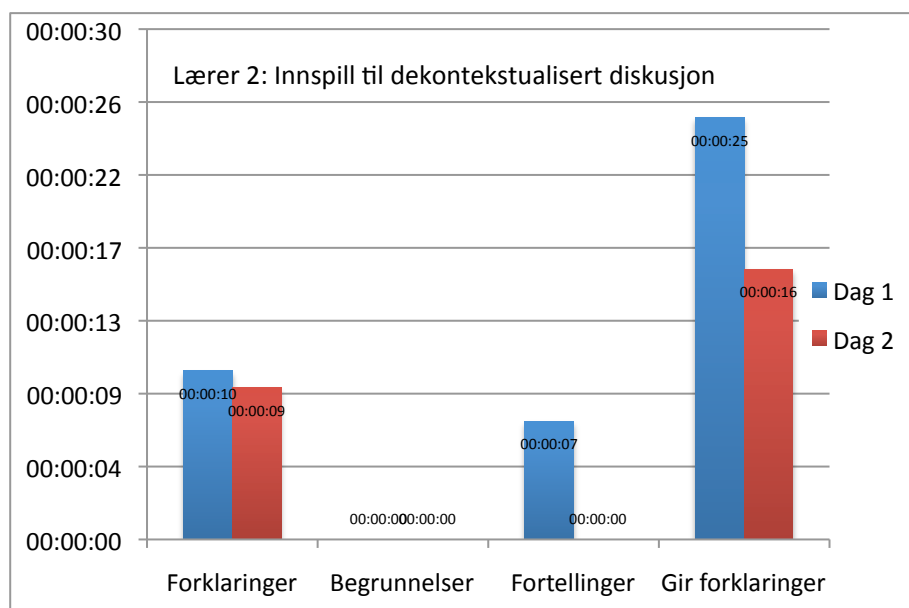
Figur 8.5. Lærer 1: Innspill til dekontekstualisert diskusjon - dag 1 og dag 2

Selv om Lærer 1 bruker vesentlig mer av tiden sin på å etterspørre forklaringer dag 1 enn dag 2, så ser vi noen tendenser til stabilitet (jmf. fig. 8.5). Forekomsten av innspill ser ut til å opptre i samme forhold, når dagene sammenliknes. Hovedvekten av tiden brukes til å etterspørre forklaringer, dernest spør lærer etter fortellinger eller gir forklaringer. Selv om mengden varierer viser lærer stabilitet i noe grad.

### 8.3.3 Lærer 2: Innspill til dekontekstualisert diskusjon – forekomst og variasjon

Resultatene viser så langt store forskjeller i innspill mellom de to lærerne. Lærer 2 bruker kun 19 sekunder til å etterspørre forklaringer, 7 sekunder til å oppfordre elevene til å komme med egne fortellinger, og 14 sekunder til å forklare og begrunne det som skjer i bøkene eller i

samtalen med elevene (jmf. fig. 7.3). Totalt utgjør dette for begge dager 1 minutt og 7 sekunder ut av analysert tidsekvens på 40 minutter.

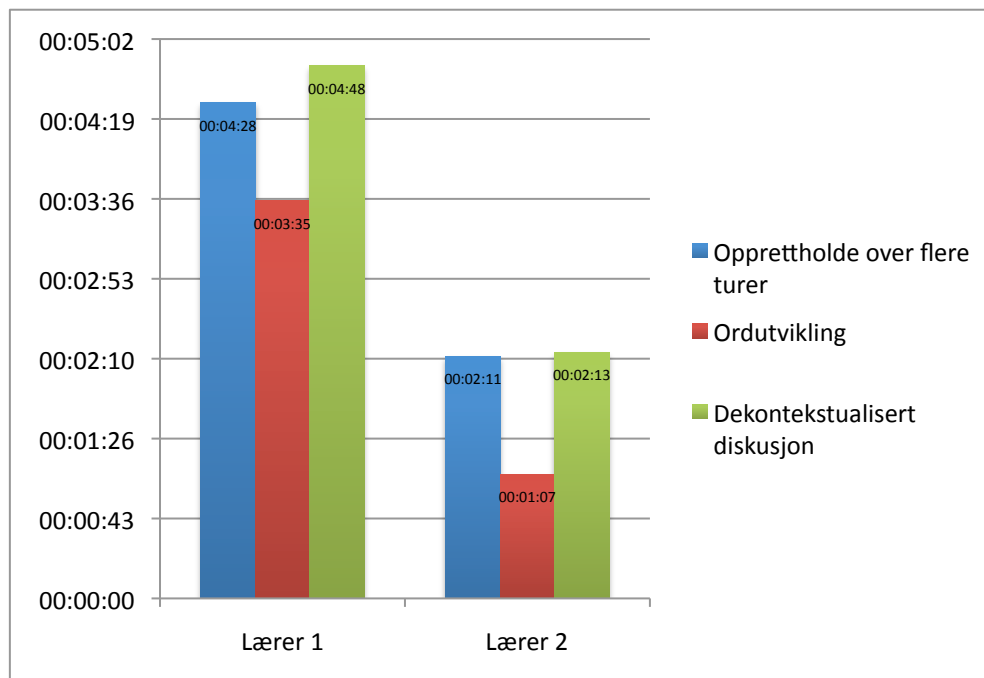


Figur 8.6. Lærer 2: Innspill til dekontekstualisert diskusjon – dag 1 og dag 2

Figur 8.6 viser et mønstersamsvar når det gjelder hvordan innspillene forekommer i forhold til hverandre. Dette gjelder å etterspørre forklaringer og å gi forklaring. Det spørres kun etter fortellinger dag 2. Forskjellen mellom dag 1 og 2 kommer til syne ved total tidsbruk. Lærer 2 bruker dobbelt så mye tid på ytringer som bidrar til dekontekstualisert diskusjon dag 1 som dag 2. Lærer 2 oppfattes derfor ikke som stabil i målingsperioden, til tross for noe mønstersamsvar i to av ytringsformene. Tidsbruken er også vesentlig liten.

## 8.4 Innspill til kognitivt utfordrende dialog – mønstersammenlikning

Figur 8.7 viser tidsbruken i hver kategori og for begge dager summert, og til sammen utgjør dette innspill til kognitivt utfordrende dialog, slik begrepet er operasjonalisert. Figuren gir et bilde av hvor mye tid av totalt 40 minutter, lærerne har brukt på innspill som utfordrer elevene kognitivt, og vi ser forskjellen mellom lærerne.



Figur 8.7. Lærer 1 og Lærer 2 mønstersammenlikning: Innspill til kognitivt utfordrende dialog - summert dag 1 og dag 2

### 8.4.1 Innspill som opprettholder samtalen - mønstersammenlikning

Lærer 1 bruker vesentlig mer av undervisningstiden på ytringer som bidrar til å opprettholde samtalen over flere turer sammenliknet med Lærer 2.

Før jeg svarer på delspørsmål 1: ”Hva gjør lærer for å opprettholde samtalen over flere turer?” er det interessant å påpeke at forholdet mellom ytringstypene ser ut til å tegne det samme mønsteret hos lærerne (jmf. fig. 8.1 og 8.2). Åpne spørsmål og gjentakelse opptrer omtrent i samme hyppighetsforhold og er på første og andre plass hos begge lærerne. Omformulering av spørsmål blir brukt i mindre grad, og ligger på en tredje plass. Til slutt ser vi at å bruke erfaringer utover det umiddelbare opptrer sjelden eller aldri hos lærerne. Mønstersammenlikningen bekrefter at Lærer 2 antas å være mer spartansk i dialogen sammenliknet med Lærer 1 i forhold til å anvende ytringer for å holde dialogen i gang. Totalt omfang av innspill er dog forholdsvis liten.

### 8.4.2 Innspill til ordutvikling - mønstersammenlikning

Lærer 1 bruker 1 minutt og 22 sekunder mer i denne kategorien enn Lærer 2. Resultatene støtter opp om antagelsen om en mer rikholdig dialog hos Lærer 1 sett i forhold til Lærer 2.

Det mest interessante funnet er imidlertid at total tidsbruk for begge lærere er generelt lav, når det gjelder utvikling av ordforråd (jmf. fig. 8.6). Internasjonal litteratur påpeker at skolen bidrar mindre til utvikling av begreper enn vi liker å tro (Beck & McKeown, 2007; Biemiller, 2005). Det ser ut som norske lærere også har et utviklingspotensial på dette felt. Begge lærerne har gode innspill til ordutvikling, men øyeblikk av gyldne muligheter til diskusjon med elevene går også tapt.

Som svar på delspørsmål 2: ”På hvilken måte bidrar lærer til utvikling av ordforråd?” så er oppfordring til å forklare i størst omfang hos lærerne. Dernest kommer bruk av sjeldne ord og til slutt lærers egne forklaring av nye ord. Bruk og forklaring av ord i andre sammenhenger forekommer kun hos Lærer 1. Det er vesentlige variasjoner mellom lærerne i hvilken grad bidragene forekommer. Totalt bruker begge lærere lite av total undervisningstid til utvikling av barnas ordforråd.

### **8.4.3 Innspill til dekontekstualisert diskusjon – mønstersammenlikning**

Vi finner gode eksempler på dekontekstualisert språkbruk, men begge lærere har et forbedringspotensialet i henhold til å ta vare på elevenes ”gyldne innspill”. Figur 8.7 viser hvordan lærerne ser ut i forhold til hverandre, når det gjelder omfang av innspill til dekontekstualisert diskusjon.

Figuren viser at Lærer 1 bruker mer tid av undervisningen på innspill som bidrar til en dekontekstualisert diskusjon enn Lærer 2. I tid utgjør forskjellen 3 minutter og 41 sekunder i forskjell til fordel for Lærer 1 ut av de 40 minuttene som er analysert. Noe av grunnen til dette, er at Lærer 1 følger opp elevenes ytringer med flere spørsmål, slik at dialogen både blir mer omfattende og lengre.

Som svar på delspørsmålet 1: ”I hvilket omfang bidrar lærer til en dekontekstualisert diskusjon?” så etterspør begge lærerne forklaringer, de gir forklaringer og de oppfordrer til en viss grad til fortellinger. Det er imidlertid store variasjoner mellom lærerne i hvilken grad det skjer, og den totale tidsbruken hos begge er forholdsvis liten.

Samlet sett viser resultatene beskjeden bruk av innspill til kognitivt utfordrende dialog. Lærer 1 er mer rikholdig i dialogen enn Lærer 2, og bruker et større omfang av ytringer innen alle tre kategorier.

## **8.5 I hvilket omfang inneholder tiden på lærerledet stasjon læring gjennom dialog kontra avkoding?**

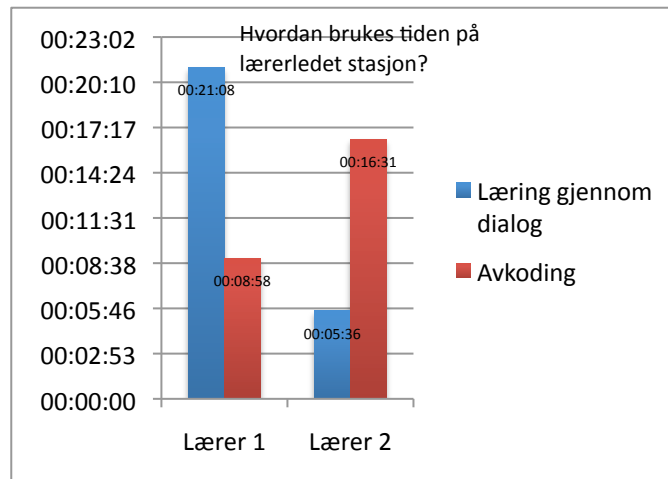
Begge lærere underviser i 1. klasse, og det vil være naturlig at noe av undervisningen dreier seg om rene avkodingsøvelser. Biemiller (2005) og Beck og McKeown (2007) påpeker viktigheten av å fremme vekst i ordforrådet allerede fra skolestart, også mens man arbeider med ”å knekke lesekode”. På grunn av dialogens betydning for utvikling av ordforråd er det derfor interessant å undersøke i hvilket omfang tiden brukes til avkoding kontra læring gjennom dialog. Kategorien inneholder en kode og er operasjonalisert til å gjelde avkodingsøvelser som; rimeøvelser, ord- og bokstavgjenkjenning og høytlesning.

Kategorien læring gjennom dialog, dreier seg om sekvenser der lærer undersøker og diskuterer temaer knyttet til leseøkten. Både lærers og elevers innspill er målt. Læring gjennom dialog kan være sekvenser der diskusjonen med gruppen får en avslutning før nytt tema påbegynnes eller sekvenser der temaer blir delvis fullført i diskusjonen. Delvis fullført tema kan være situasjoner der lærer utelater å følge opp alle spørsmål eller lar seg avlede uten å gjenoppta temaet før nytt tema påbegynnes.

### **8.5.1 Læring gjennom dialog kontra avkoding**

Figur 8.8 viser hvordan lærerne bruker tiden på lærerledet stasjon. Summert dag 1 og dag 2 bruker Lærer 1 21 minutter og 8 sekunder til læring gjennom dialog. Lærer 2 bruker sammenlagt 5 minutter og 36 sekunder. Det er verdt å merke at kun deler av dialogsekvensene har nådd status av ”kognitivt utfordrende dialoger”.

Generelt i analysematerialet har Lærer 1 en mer rikholdig dialog enn Lærer 2. Det kan derfor se ut som om graden av rikholdighet i lærers innspill samsvarer med omfanget av dialoger for læring. Sammenliknet benytter Lærer 1 15 minutter og 30 sekunder mer av sin undervisningstid til læring gjennom dialog, enn Lærer 2.



Figur 8.8. Lærer 1 og Lærer 2: Læring gjennom dialog kontra læring om avkoding – summert dag 1 og dag 2

Når vi sammenlikner kategorien læring gjennom dialog med avkoding, får vi et bilde hvordan tiden brukes på lærerledet stasjon. Lærer 1 bruker nær 9 minutter av tiden på rene avkodingsøvelser, og Lærer 2 bruker totalt 16 minutter og 31 sekunder. Lærer 2 underviser sine elever i avkoding 8 ½ minutt lenger enn Lærer 1.

Figuren viser videre at Lærer 1 bruker totalt 30 minutter av undervisningen relatert til enten dialog eller avkoding. Til sammenlikning bruker Lærer 2 22 minutter av sin totale undervisningstid til det samme. Analysesekvensene er for hver lærer ca. 40 minutter. Det betyr at 10 minutter av Lærer 1 sin undervisningstid benyttes til andre aktiviteter enn det som måles i denne studien. Til sammenlikning gjelder det 18 minutter av undervisningstiden til Lærer 2. Hva overskuddstiden brukes til blir ikke diskutert i denne studien. Likevel kan man stille spørsmålet om overskuddstiden indikerer et potensial for flere innspill til kognitivt utfordrende dialog.

## 8.6 Oppsummering av resultater

Jeg har analysert og sammenliknet hva to lærere (Lærer 1 og Lærer 2) sier på lærerledet stasjon i Early Years Literacy Program. Målet for analysen er å besvare studiens empiriske hovedproblemstilling:

***”Hvordan utfordrer to lærere i ”Early Years Literacy Program” sine elever kognitivt i dialoger på lærerledet stasjon?”***



Begrepet kognitivt utfordrende dialog er operasjonalisert i tre kategorier: innspill til opprettholde samtalen over flere turer, ordutvikling og innspill til dekontekstualisert diskusjon. Resultatene er presentert som stolpediagrammer med anvendt tid, og det er benyttet mønstersammenlikning. Eksempler med lærers innspill er brukt for å tydeliggjøre hva kategoriene måler. Resultatene bekrefter at Lærer 1 har en vesentlig mer rikholdig dialog enn Lærer 2.

I kategorien: ”Hva gjør lærer for å opprettholde samtalen over flere turer?”, skårer Lærer 1 dobbelt så høyt som Lærer 2. Resultatene viser tendenser hos begge lærere til at bruken av åpne spørsmål er en konsistent del av dialogen, og at dette forekommer ofte. Lærer 1 bruker i utstrakt grad gjentakelser av både av egne og elevenes ytringer. Dette gjør Lærer 2 i mindre grad. Å omformulere spørsmål ser ut til å opptre like hyppig hos begge, og Lærer 2 gjør dette nesten like ofte som gjentakelser.

Kategorien for ordutvikling er generelt svak for begge lærerne, fordi total tidsbruk er liten. Resultatene viser en tendens til at å etterspørre forklaringer på ord, er den ytringsformen som hyppigst forekommer. På grunn av den lave tidsbruken er det likevel vanskelig å si noe om hvor konsistent lærerne er på utvikling av ordforråd i dialogen.

I kategorien: ”I hvilket omfang bidrar lærer til en dekontekstualisert diskusjon?”, skårer Lærer 1 høyest på å etterspørre forklaringer hos elevene. I mindre grad oppfordres barna til å fortelle og det blir sjelden gitt forklaringer. Det finnes ingen tilfeller der Lærer1 spør etter begrunnelser for følelser, intensjoner og motiver. I motsetning, gir Lærer 2 flere forklaringer enn å etterspørre forklaringer. Det regnes som mer utfordrende for elevene å forklare selv, fremfor å motta lærers forklaring. I tillegg bruker Lærer 2 mindre tid enn Lærer 1 i denne kategorien. Lærer 1 sine dialoger oppleves derfor som mer rikholdig, sammenliknet med Lærer 2.

Lærer 1 bruker 15 minutter og 30 sekunder mer av sin undervisningstid til læring gjennom dialog, enn Lærer 2. Dette samsvarer med resultatene om at Lærer 1 er mer rikholdig i dialogen sammenliknet med lærer 2. Lærer 2 bruker mer tid på avkoding enn læring gjennom dialog. Selv om Lærer 1 fremstår som mer rikholdig i dialogen enn lærer 2, så er begge beskjedne i sine innspill til kognitivt utfordrende dialog, og begge har et potensial for forbedringer. I neste kapittel skal jeg diskutere resultatene mot teori og problemstillingen som er besvart teoretisk.

## 9 Diskusjon

Hensikten med studien var å finne ut hvorvidt lærere i ”Early Years Literacy Program” utfordrer sine elever kognitivt i diskusjon på lærerledet stasjon. Jeg vil diskutere hva lærernes initiativer kan innebære for barns utvikling av leseforståelse ut fra kunnskap vi har fra leseforskning i dag. I siste del vil jeg se på pedagogiske implikasjoner resultatene har for lærere i skolen og for lærerutdanningen. Til slutt rettes et kritisk blikk på eget arbeid og spørsmål for videre forskning.

### 9.1 Hva kjennetegner en kognitivt utfordrende dialog?

I sosiokulturell teori er samhandling gjennom dialogen sentral for språkutvikling (Baldwin & Meyer, 2009; Evans, 2009; Rogoff, 1990). Kvaliteten på samspillet og i hvilken grad den voksne utfordrer barn kognitivt gjennom dialogen, har betydning for barns utvikling og leseforståelse i skolen (Baldwin & Meyer, 2009; Hargrave & Sénéchal, 2000; Snow, Dickinson & Tabors, 2001). Det er den kognitivt utfordrende dialogens dekontekstualiserte form som er spesielt gunstig for barns leseforståelse (DeTempe, 2001).

### 9.2 Hvordan bidrar lærerne til en kognitivt utfordrende samtale?

Kognitivt utfordrende dialoger krever responsive, kontigente og støttende lærere som vet når, hvordan, og i hvilket omfang spørsmål, omformuleringer, gjentakelser og erfaringer skal brukes i dialogen (Baldwin & Meyer, 2009; Hargrave & Sénéchal, 2000). Åpne spørsmål, omformulering av spørsmål, gjentakelse av ytringer og læreres egne erfaringer, er ytringer som kan bidra til å holde samtalen i gang. Muligheter for en dekontekstualisert diskusjon oppstår når lærer griper tak i erfaringer og begreper som befinner seg utenfor det som umiddelbart fremkommer i tekst eller i elevenes hverdags fortellinger. Innspill fra lærer der elevene utfordres til å forklare sammenhenger, gi begrunnelser for handlinger eller trekke relasjoner til egne erfaringer kan bidra til kognitivt utfordrende samtaler. I studiens resultater

finner vi et eksempel på hvordan lærer henter inn et innspill fra eleven og etterspør forklaring av begrepet familie.

*Lærer: "Du sa at det var en familie. Hvorfor tror du det var en familie?"*

Her utfordres eleven til å undersøke sammenhenger mellom egne erfaringer og kunnskap om hva som ligger i begrepet familie. I tillegg kan elevens forklaring danne grunnlag for ytterligere diskusjon og muligheter for nye begrunnelser, forklaringer og ord. Slik vi ser i neste eksempel, der ordet zoome åpner opp for muligheter til å diskutere hvilket instrument man må bruke for å zoome.

*Lærer: Hvordan har han klart å komme så nærme edderkoppen*

*Elev: Han har zoomet.*

*Lærer: Hva må man bruke for å zoome?*

Arbeid i den proximale sone tilpasset barnets utviklingsnivå, kan gi positive konsekvenser for barnets mestringsfølelse og motivasjon (Walker, m.fl., 2010). Mestringsfølelsen i barnet styrkes når læreren viser barnet tillit og tro på egne ferdigheter, og hjelper barnet til selvstendige løsninger, ved å strukturerer dialogen, tilpasse spørsmål og tilby støtte til forklaringer. Dette kan medføre en høyere aktivitet og interesse rettet mot det som skjer i samtalen, og dermed flere muligheter for lærer til å utfordre elevene kognitivt. Begge eksempler over er hentet fra dialoger som viser hvordan elevenes aktivitet øker, når lærer strukturerer dialogen og tilpasser spørsmålene (ref. pkt. 8.3.1).

### **9.3 Lærers innspill: Opprettholde samtalen over flere turer**

Begge lærerne viser gode innspill til å holde dialogen i gang over flere turer. Bruk av åpne spørsmål og gjentakelse av ytringer ser ut til å opptre hyppigst i dialogen hos begge. Lærer 1 anvender dette i større omfang enn Lærer 2. Lærere som anvendte åpne spørsmål i dialogisk lesing, ga en positiv effekt på barns språkutvikling (Hargrave & Sénéchal, 2000). Spesielt var dette positivt for språksvake barn. I aktiviteten på lærerledet stasjon kan vi derfor anta at vi finner utviklende og språkstimulerende samspill hos begge lærere.

I følge Dynamisk systemteori (DST) gir barnets språklige atferd kunnskap om barnets språklige tilstand og språklige historie (Evans, 2009). Ulik erfaring med samtaler hjemme, har betydning for hvor aktive barn er i samtaler på skolen (Snow, Dickinson & Tabors, 2001; Bernstein, 1971; Heath, 1986). For å få til dialoger over flere turer, må læreren stimulere til innsats ved å utfordre barnets språklige tilstand i barnets proximale sone. Uten å vite noe om kognitivt utfordrende dialoger, bidrar lærerne med gode innspill, som i følge teori er viktige kjennetegn. Følgende eksempel viser hvordan læreren tilpasser dialogen til barnets kunnskap.

*Lærer: Hvorfor tror du de kommer fra India?*

*Elev: De har ikke på seg så mye.....*

*Lærer: ja, sånn som vi så i den filmen om Hinduismen.*

Den ene læreren viste et konsistent mønster i sine ytringer når det gjelder bruk av åpne spørsmål og gjentakelser. Pedagogiske konsekvenser av slike innspill, var at de så ut til å fungere som stillas og hjelp for barna i jakten på løsninger og avklaringer på problemer. Dette bidro til å opprettholde dialogen over flere turer.

Arbeid i barnets proximale sone, har vist seg å ha positive konsekvenser for barns motivasjon og innsats i dialogen, og dermed også for dialogens lengde. I dialogene på lærerledet stasjon så vi flere tilfeller der dialogen gikk over flere turer, som følge av at læreren tilpasset dialogen og inviterte barna ved hjelp av åpne spørsmål, omformuleringer og gjentakelser (Walker m.fl., 2010). Følgende eksempel viser et åpent spørsmål og omformulering, og hvordan innspillet inviterte elevene inn i samtalen.

*Lærer: Hvorfor tror dere hun "krasja"? Hadde ikke hun sykla en hel uke uten å krasje?*

Dialog som går over flere turer øker barnets sjanser til å delta i et språkstimulerende samspill som igjen styrker barnets leseforståelse (Snow, Tabors & Dickinson, 2001). Selv om omfanget av ytringer var vesentlig større hos den ene læreren, så var tidsbruk i forhold til total tid på lærerledet stasjon liten. Begge lærerne viser i atferd at de kan holde en samtale i gang, men begge kan bli bedre. Bevissthet og kunnskap om kognitiv utfordrende samtalers betydning for leseforståelse, kan gjøre at lærerne både varierer og tar flere initiativ til en dekontekstualisert diskusjon i fremtiden. Det vil bidra til lengre samtaler, som gir et større rom for innspill til kognitivt utfordrende dialog. Hvorvidt dialogene var kognitivt utfordrende

på lærerledet stasjon, avhenger av hvordan læreren la til rette for utvikling av ordforråd og dekontekstualisert diskusjon i tillegg til innspill som utvider dialogen. En kognitivt utfordrende dialog krever ytringer som går over flere turer, der læreren inviterer elevene til å bidra med begrunnelser, forklaringer og erfaringer i en dekontekstuell form (Snow, Tabors & Dickinson, 2001).

## **9.4 Lærers innspill: Utvikling av ordforråd?**

Innspill som bidrar til ordutvikling forekommer i minimal grad hos begge lærere. Resultatene viser heller ikke et fast mønster i lærernes innspill, da ytringene ser ut til å opptre noe tilfeldig. Resultatene samsvarer med Biemiller (2003), Beck og McKeown (2007) som påpeker at det ikke arbeides nok med ordforrådet i de første skoleårene. I hvertfall ser dette ut til å gjelde studiens to lærere.

Innspill til forklaring av nye ord er størst i omfang hos lærerne. Bøkene som ble lest på lærerledet stasjon så ut til å være innen gruppenes mestringsområde når det gjelder avkodning. Det er derfor usikkert om ordene fra teksten er tilstrekkelig utfordrende og bidrar til ordutvikling, fordi ordene kan ha begrenset nytteverdi hvis tekstene er for enkle (Beck & McKeown, 2007).

Resultatene viser en beskjeden bruk av sjeldne ord i lærerne innspill. Boklesing der den voksne kobler bokas tekst til barnas erfaringsverden og eksisterende kunnskap har effekt på barnas leseferdigheter (DeTempe, 2001; Hargrave & Sénéchal, 2000). En slik lesemåte utfordrer barnet til å tenke utover det som umiddelbart fremkommer av teksten, og gir muligheter for dekontekstualisert språk der barn ser, lærer og forstår hvordan sjeldne ord brukes og hva de betyr. Det ser ikke ut til at sjeldne ord opptrer i lærernes språkbruk i nevneverdig grad. Vi ser at lærerne oppfordrer til begrunnelser, uten å bruke ordet begrunne i innspillet. Begrunne er et sjeldent ord. Kanskje er liten tetthet av sjeldne ord en indikasjon på en beskjeden bruk av dekontekstualisert språk på lærerledet stasjon. Neste punkt vil se nærmere på dekontekstualisert språkbruk hos lærerne.

## 9.5 Lærers innspill: Dekontekstualisert språkbruk og diskusjon

Begge lærerne bidro med innspill som kunne lede til en dekontekstualisert diskusjon. Etterspørsel etter forklaringer så ut til å dominere forekomsten av ytringer hos den ene læreren. Hos den andre læreren dominerte lærers forklaringer. Forekomsten av begrunnelser og fortellinger var særdeles liten hos begge. Selv om den ene læreren benytter et større omfang av ytringer, viser begge lærere totalt sett beskjedne innspill til dekontekstualisert diskusjon.

Den ene læreren etterspør fem ganger flere forklaringer enn begrunnelser og fortellinger hos sine elever. Det kan være det oppleves som mer målrettet å etterspørre forklaringer på sammenhenger, fordi forklaringer kan knyttes mer direkte til fagbegreper i undervisning. Når læreren benytter dialogen til å forklare vitenskaplige begreper i dekontekstualiserte diskusjoner, utvikles ordforrådet i forhold til både fagbegreper og sjeldne ord (Vygotsky, 2001; Rowe, 2012). Læreren risikerer imidlertid at forklaringene blir for nært knyttet til det åpenbare i teksten og dermed mindre kognitivt utfordrende. I følge Stanovich (1986) må miljøet tilby stimulering av høy kvalitet, som utfordrer barnets eksisterende kunnskap, hvis vi skal ha håp om å bryte en negativ ”Matteus-effekt”. Pedagogisk kan det bety at lærere i undervisning må finne gode muligheter til å trekke forbindelser mellom det åpenbare i teksten, det som ligger skjult i teksten og barnets erfaringer hvis undervisningen skal utgjøre en forskjell for barn med en begrenset språklig ballast. Vi kan anta at dess mer dekontekstualisert samtalen blir, dess mer kognitivt utfordrende vil den være for barnet, og dermed også mer språkutviklende. En språkbruk som inneholder sjeldne ord vet vi fra teori har betydning for barns leseforståelse, og det er i interaksjon med en annens dekontekstualiserte språkbruk at sjeldne ord og begreper gir mening og læres i sammenheng. Nå har vi sett at sjeldne ord benyttes lite i lærernes innspill. Manglende bruk av sjeldne ord kan være et tegn på at lærers innspill til diskusjon ikke var tilstrekkelig dekontekstualisert i språkbruken, og dermed ikke bidro til en kognitivt utfordrende diskusjon. Følgende eksempel viser et godt innspill (spør etter forklaring), men en enkel språkbruk i den påfølgende dialogen.

*Lærer: Hva betyr det å sitte i sola?*

*Elev: Det betyr at han sitter akkurat der det er varm solstråle.*

*Lærer: Han sitter liksom og soler seg.*

Vi ser her at læreren responderer med et like enkelt språk som eleven. I hvilken grad det skjer dekontekstualisert språkbruk som resulterer i kognitivt utfordrende samtaler på lærerledet stasjon er derfor noe usikkert.

I studien ser vi at lærerne i liten grad benytter ytringer som oppfordrer til fortellinger. I senere tid har Snow (2012) hevdet at betydningen av fortellinger er mindre enn først antatt.

Fagtekster krever bredere bakgrunnskunnskap og en annen tilnærming enn fortellinger, når innholdet skal forstås. Fortellinger kan imidlertid være en god mulighet til å engasjere og motivere barn i samtalen, og kan kanskje fungere som et grunnlag og innfallsvinkel til forklaringer og begrunnelser. Det er viktig å være bevisst på hvordan barns innspill kan brukes konstruktivt i en kognitivt utfordrende dialog. Barn utvikler språket når læreren deler oppmerksomt elevens interesse for situasjoner og objekter, og utvider språket med nye ord og begreper avpasset til barnets utviklingsnivå (Rogoff, 1990). Derfor kan det være konstruktivt at læreren bruker muligheter i barnas fortellinger til å gjøre dialogen kognitivt utfordrende. Når barnets fortellinger støttes med flere ord, spørsmål om begrunnelser og forklaringer, er det også lettere å engasjere og stimulere elevene til innsats.

Målet er ikke nødvendigvis å gjøre all dialog kognitivt utfordrende. Til det er barn i småskolen kanskje ikke utholdende nok. Små barn blir fort slitne og dermed kan det gå utover mestringsfølelse og motivasjon. Målet er heller en sterkere bevisstgjøring av dialogens muligheter og hvilke fordeler dialogen har for barns språkutvikling og senere leseforståelse. Innenfor rammene av faste rutiner og hverdagssituasjoner kan aktiv bruk av dialogen fungere som språklige stillas, og dermed støtte barnets språkutvikling (Rogoff, 1990; Hagtvet, 2004). Overført til skolekonteksten finner vi mange samspillsituasjoner mellom lærer og elev, der lærer kan fungere som stillas for elevenes språkutvikling. Forutsigbarheten i undervisningskonteksten kan danne rammer for naturlig språklige interaksjon og gi mange muligheter til å forbinde elevers ytringer til temaer og hendelser. Leseøkten på lærerledet stasjon i EYLP er et eksempel der samspill skjer. Imidlertid kan også situasjoner som oppstår utenfor klasserommet ses som gode anledninger til språklig samspill. Dagligdagse hendelser, spørsmål og konflikter kan danne en arena for produksjon av språklige ytringer, som igjen

kan være utviklingsfremmende for elevenes språk og deretter leseforståelse. Begge lærerne i studien har gode innspill, som kan lede til dekontekstualiserte diskusjoner. Bevisstgjøring i forhold til hvor de er gode i dialogen, og hvordan de kan bruke innspillene til kognitivt utfordrende dialoger, er derfor viktig for å høyne nivået av dekontekstualisert språkbruk på lærerledet stasjon.

## **9.6 Lærers innspill: Dialog kontra fokus på avkoding**

Lærerne skiller seg vesentlig fra hverandre, når vi ser på hvordan de bruker tiden på lærerledet stasjon. Lærer 1 bruker 35% mer av tiden til læring gjennom dialog enn lærer 2, og Lærer 2 bruker 20 % mer av tiden til avkodingsøvelser enn lærer 1. Selv om lærerne har forberedt seg sammen og arbeider i henhold til EYLP og veiledet lesing, så står lærernes undervisning ikke i samsvar med hverandre.

Studier viser at avkoding er kritisk for leseforståelse i den begynnende leseopplæringen og frem til avkoding er automatisert (Lervåg & Aukrust, 2010; Kendeou m.fl., 2009). Barn som strever med avkoding, står i fare for å streve med leseforståelsen når de blir eldre. Avkoding er derfor et viktig satsingsområde i den begynnende leseopplæringen. Lærer 2 bruker største del av tiden på avkoding, hvilket vil være positivt for leseforståelsen på kort sikt.

I flere studier har man sammenliknet relasjonen mellom avkoding, vokabular og leseforståelse, og funnet at vokabular var en større prediktor for senere leseforståelse enn avkoding etter at avkoding var automatisert (Lervåg & Aukrust, 2010; Kendeou m. fl., 2009, Oulette, 2006). Selv om det ser ut som om Lærer 1 arbeider i større grad med språkforståelse enn Lærer 2, så er det ikke sikkert at Lærer 1 utfordrer sine elever mer kognitivt gjennom dialogen. Som vi har sett i studien inneholder lærernes innspill beskjeden grad av dekontekstualisert språkbruk og sjeldne ord (Snow, Tabors & Dickinson, 2001). Mange pedagoger ser ut til å "glemme" å jobbe med den meningsskapende og kommunikative delen av lesing i de første skoleårene (Biemiller, 2003; Beck & McKeown, 2007). Kanskje ligger forklaringen i at lærerne har begrenset kunnskap om hvordan man jobber meningsskapende og hvilke muligheter det ligger i en kognitivt utfordrende dialog.



## 9.7 Pedagogiske implikasjoner

### 9.7.1 Skole og undervisning

Kognitivt utfordrende diskusjoner krever voksne som legger til rette for aktiv deltagelse i et språkstimulerende miljø. I lys av dialogens utviklingsfremmende betydning for språk og leseforståelse, kan det være nødvendig at lærere setter mål, som gir rom for diskusjoner og bruk av dekontekstualisert språk. Hvis egne historier og erfaringer setter i gang barnas tanker slik at barna ønsker å fortelle, er det en mulighet læreren bør gripe.

Det kan være en utfordring for lærere å lede elevene i diskusjonen når aktiviteten er stor og mange vil bidra, og noen lærere kan oppleve en slik aktivitet som uhåndterlig og kaotisk. Viktig er det derfor å forstå at barns sjanser for å utvikle gode leseferdigheter øker, når de tilbys aktiv deltagelse i et miljø rikt på interessante samtaler med mange ord, begrunnelser og forklaringer (Snow, Dickinson & Tabors, 2001). Derfor er det viktig at læreren utfordrer elevene til aktiv deltagelse, og samtidig tåler barnas uforutsigbare språklige atferd, når barnas egne erfaringer og historier kommer til uttrykk i dialogen (Evans, 2009).

Det er ikke nødvendigvis boklesing i seg selv, men den dekontekstualiserte diskusjonen rundt bøkene som har størst verdi for leseforståelse (Weizman & Snow, 2001). Dette argumentet gir muligheter og rom for kreativitet i undervisningen på lærerledet stasjon. Rogoff (1990) refererer til at den daglige interaksjonen mellom barn og voksne gir utallige samspills muligheter, der barn kan utvikle språkforståelse. Bøker er viktig, men variasjon der temaer løsrevet fra bøkene diskuteres, kan også være hensiktsmessig, når målet er dekontekstualisering i kognitivt utfordrende dialoger. Sjeldne ord utvikles best i språklig samspill, der lærer går foran og modellerer en moden språkbruker. Derfor må lærer etterstrebe et adekvat språk og vanskegrad tilpasset elevgruppen. Boklesing som aktivitet, kan derfor brukes som et utgangspunkt og en ramme for dekontekstualisert språkbruk og diskusjon.

Veiledet lesing er et viktig undervisning prinsipp på lærerledet stasjon EYLP, og det legges opp til stor frihet for lærer i valg av aktiviteter og hvordan leseaktiviteten struktureres (Hill & Crévola, 1998; Solheim & Aasen, 2011). Til tross for at lærerne har forberedt seg sammen, viser resultatene store variasjoner i lærernes dekontekstualiserte språkbruk i diskusjonen. Hvilket mål lærer har for leseøkten vil påvirke lærers oppmerksomhet og ledelse av elevene i dialogen. Et mål om å etablere kognitivt utfordrende dialog på lærerledet stasjon, krever at

lærer er oppmerksom og sensitiv på initiativ som kan brukes og utforskes i en dekontekstualisert sammenheng. Forberedelser i forkant bør dreie seg om i hvilken grad man kan knytte boka innhold til andre situasjoner i fortid og fremtid og om man kan lage representasjoner og forestillinger av andre personers følelser, tanker og hendelser og begrunnelser for disse. Et slikt opplegg krever at lærer løsriver seg fra ”planer” om å bli ferdig, slik at det gis tid og rom for at en dekontekstualisert diskusjon kan utvikle seg.

Lærers egen oppfatning og ”plan” for undervisning kan gjøre at ”gylne øyeblikk” går tapt. Elevers initiativ, som ikke passer inn i planen, kan oppleves som forstyrrende og derfor lettere overses eller ignoreres. Dette kan føre til at spørsmål og problemer ikke blir besvart eller oppklart. Selv om det totale bidraget hos begge lærere er beskjedent, så finner vi positive innspill der lærerne griper ”gylne øyeblikk” og utfordrer elevene kognitivt. En større bevissthet om kognitivt utfordrende dialoger og hvilken betydning dialogen har for leseforståelse, kan gjøre lærere enda mer responsive og sensitive for muligheter til dekontekstualisert diskusjon.

Studiene gir noen pedagogiske implikasjoner for den begynnende leseopplæringen, fordi leseopplæringen ikke blir et spørsmål om først avkoding så vokabular, men heller et spørsmål om begge deler samtidig. Forskning viser at felles for dyktige lærere i den første leseopplæringen er en balansert leseopplæring. Balansert leseopplæring dreier seg om spørsmålet rundt avkoding versus fokus på den kommunikative og meningsskapende siden av lesing (Anmarkrud, 2007).

Studien gjelder for to lærere i EYLP på lærerledet stasjon. Selv om vi ikke kan la studiens to lærere representere en større virkelighet i skolen, kan resultatene drøftes og generaliseres til teori. Studien kan i så måte fungere som et grunnlag for refleksjon over undervisningspraksis i skolen og som inspirasjon til videre forskning.

EYLP er på vei inn i flere norske skoler. Studien kan bidra til å øke bevisstheten om hvordan undervisning på lærerledet stasjon kan gjøres rikere på kognitivt utfordrende dialoger, og dermed styrke barns leseforståelse. Studien åpner også opp for kreativitet når det gjelder planlegging av undervisningen. Når dialogen står i sentrum, er det ikke så viktig å bli ferdig med boka. Effektiv undervisning og utvikling av god leseforståelse skjer når barn tilbys kognitivt utfordrende samtaler rike på ord, fortellinger og forklaringer i samspill med kontigente og støttende lærere som tilpasser språk og oppgaver til elevens utviklingsnivå.

Kunnskap om kognitivt utfordrende dialoger har verdi for lærere, hvis den når ut til dem. Forskning som publiseres i norske tidsskrifter, har en større sannsynlighet for å bli lest, og kan derfor være en relevant formidlingskanal. PP-tjenesten, og andre ressursentre må tilføres kompetanse om betydningen av og hva som kjennetegner kognitivt utfordrende dialoger, slik at de kan veilede og støtte skolens lærere. Kursing, observasjon og diskusjon med fokus på ”hvordan gjøre bra enda bedre”, kan være nyttige tiltak.

### **9.7.2 Lærerutdanning**

Lærerutdanningen gir muligheter for å spre kunnskap om kognitivt utfordrende dialoger til mange. Den ene læreren ser ut til intuitivt å bruke mer tid på innspill, som bidrar til en kognitivt krevende dialog, enn den andre. Variasjon og bruk av dialogen kan være lært gjennom egen oppdragelse og erfaring med dialog i sitt hjemmemiljø. I likhet med barn kommer også lærere til skolen med et ulikt språklig utgangspunkt. Manglende bevissthet om muligheter i dialogen, kan bidra til forskjeller i undervisning. Gjennom lærerutdanningen kan vi bevisstgjøre og nå frem til mange av morgendagens lærere. Dette er lærere som kan bety en forskjell for barns leseforståelse og læringsutbytte.

## **9.8 Kritisk blikk og videre forskning**

### **9.8.1 Kritisk blikk på eget arbeid**

På grunn av begrenset tid analyserer jeg kun to case. Flere case kan gi en bredere innsikt i hva lærere sier på lærerledet stasjon, og hvor stor variasjon det er mellom lærere.

Resultatene viser at lærerne har brukt liten tid på innspill som bidrar til en kognitivt utfordrende dialog. I studien måles kun lærers ytringer, og ikke hva elevene sier. Selv om bruk av sjeldne ord kan indikere dekontekstualisert språkbruk, sier ikke resultatene noe om i hvilken grad lærers innspill ender opp i en kognitivt utfordrende dialog. Det er elevenes dekontekstualisering, som vil gi oss et inntrykk av om lærer ”lykkes” med sine innspill. Lite omfang behøver derfor ikke nødvendigvis være negativt hvis innspillene bidrar til at elevene forteller og forklarer i dekontekstualiserte vendinger, og at dette skjer i samspill med hverandre under ledelse av lærer.

Noen innspill kan være mer kognitivt utfordrende enn andre, både i forhold til tema, spørsmål og ordvalg. Dette blir ikke diskutert i mitt arbeid, men kan være et poeng i forhold til om lærer treffer elevenes språklige tilstand i den proximale sonen og dermed utfordrer elevene tilstrekkelig gjennom dialogen.

Bruk av sjeldne ord kan si noe om kvaliteten på lærers ytringer. Sjeldne ord er imidlertid beheftet med noen metodologiske utfordringer. For å identifisere ordene har jeg lagt til grunn ”Dale-Chall word list”, som er den samme listen Rowe (2012) benyttet i sin forskning. Spørsmålet er om listen ville inneholdt andre ord, om den var tilpasset norske forhold, og om jeg i min studie har klart å identifisere relevante ord som fremmer leseforståelse.

### **9.8.2 Videre forskning**

All dialog er ikke kognitivt krevende, og noe dialog er mer kognitivt krevende enn annen. Fremtidig forskning kan dreie seg om hvorvidt det finnes kvalitetsforskjeller, både i forhold til hvilken type innspill lærer utfordrer elevene med, og i hvilken grad innspillene fører til at dialogen blir kognitivt krevende for de elevene det gjelder. For å finne ut om lærer lykkes med sine innspill, kan det være nødvendig å analysere elevenes bidrag i dialogen.

Identifisering av sjeldne ord er i denne studien beheftet med noen metodologiske utfordringer. Selv om flere forskere peker på sjeldne ord som har betydning for leseforståelse, er metodene for å finne ordene forskjellige (Weizman & Snow, 2001; Rowe, 2012; Biemiller, 2003; Beck & McKeown, 2007; Snow, Lawrence & White, 2009). Vi trenger fremtidig forskning som kan samle og konkretisere hvilke ord dette dreier seg om, og vi trenger å vite når og hvordan ordene skal inngå i undervisningen. Jeg vil anta at vanskelighetsgraden bør øke med økende alder, for at ordene skal utfordre og utvikle, og vi trenger forskning som kan si noe om hvordan denne kunnskapen kan brukes i norsk skole.

## **9.9 Konklusjon**

Hvis skolen og lærernes undervisning skal utgjøre en forskjell for barn med en begrenset språklig ballast, må undervisningen inneholde tiltak som er effektive for barns språkutvikling og leseforståelse (Cunningham & Stanovich, 1997; Snow, Lawrence & White, 2009).

Kognitivt krevende dialoger har vist seg å være et godt tiltak for å fremme leseforståelse, fordi denne typen dialoger inviterer til og lærer barn et dekontekstualisert språkbruk (Snow,

Tabors & Dickinson, 2001). Ord og begreper får mening og læres i dekontekstualiserte diskusjoner, og er derfor viktig for barns leseforståelse (Snow, Lawrence & White, 2009; Rowe, 2012). Denne studien viser at to lærere, selv uten formell kunnskap om kognitivt utfordrende dialoger, har gode innspill til dekontekstualisert diskusjon. Studien gir optimisme fordi den viser at grunnlaget for utviklingsfremmende diskusjoner er til stede. En større bevissthet om hvordan lærerne kan bidra til dekontekstualisert diskusjon vil kunne føre til bedre og flere innspill og en mer bevisst utnytting av dialogens muligheter. For mange barn vil det bety et viktig steg mot god leseforståelse

# Litteraturliste

Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse. I: Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.

Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Aukrust, V. G. (2007). ”Røverkjøp” og ”bra kjøp”: om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv. I: I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.

Baldwin, D. & Meyer, M. (2009). How inherently social is language? I: E. Hoff & M. Shatz (red.), *Blackwell Handbook of Language Development*. West-Sussex, Great Britain: Wiley-Blackwell

Beals, D. E. (2001). Eating and reading. Links between family conversations with preschoolers and later language and literacy. I: D. K. Dickinson & P. O. Tabors (red.), *Beginning Literacy with Language*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Beck, C. W. (2007). Utviklingen i Basil Bernsteins utdanningssosiologi med vekt på de senere år. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Nr 3. 245-257.

Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2002). *Bringing Words to Life. Robust Vocabulary Instruction*. New York/London: The Guilford Press

Beck, I. L. & McKeown. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*. 107. Nr. 3. 251-271.

Bernstein, B. (1971). A socio-linguistic approach to socialization: With some reference to educability. I: B. Bernstein (red.), *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.

Biemiller, A. (2003). Vocabulary: needed if more children are to read well. *Reading Psychology*. 24. 323-335.

Biemiller, A. (2007). The influence of vocabulary on reading acquisition. I: *Encyclopedia of language and literacy development*.  
<http://literacyencyclopedia.ca/index.php?fa=items.show&topicId=19>. Lastet ned 10.12.2012.

Bråten, I. (2007). Leseforståelse – innledning og oversikt. I: I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.

Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann.

Cummins, J. (2000). Language Proficiency in Academic Contexts. I: *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters Ltd. s. 57-85.

Cunningham, A. E. & Stanovich K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*. 33. Nr. 6. 934-945.

DeTemple, J. (2001). Parents and children reading books together. I: D. K. Dickinson & P. O. Tabors (red.), *Beginning Literacy with Language*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Evans, J. (2009). The Emergence of Language: A Dynamical Systems Account. I: E. Hoff & M. Shatz (red.), *Blackwell Handbook of Language Development*. West-Sussex, Great Britain: Wiley-Blackwell

Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Grov, K. M. (2012). *Utvikling av ordforråd fra skolestart. En empirisk studie om utvikling av ukjente ord hos førsteklassinger*. Masteroppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.

Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.

Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. I: *Language in Society*. 11,1, 49-76.

Hill, P. & Crévola, C. (1998). Characteristics of an effective literacy strategy. *Unicorn*. 24, s 74-85.

Hægeland, T., Kirkebøen, L. J., Raaum, O. & Salvanes, K. G. (2005). Familiebakgrunn, skoleressurser og avgangskarakterer i norsk grunnskole. *Utdanning 2005 – deltagelse og kompetanse*. Statistisk Sentralbyrå. Oslo-Kongsvinger: Lobo Media as.



Katz, J. R. (2001). Playing at home. The talk of pretend play. I: D. K. Dickinson & P. O. Tabors (red.), *Beginning Literacy with Language*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Kendeou, P., Broek, P. van den., White, M. J. & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*. 101. 4. 765-778.

Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I:T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS

Kunnskapsløftet. (2006). Veiledning til læreplan I norsk.

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Norsk/Veiledning-til-lareplan-i-norsk>.

Lastet ned 20.09.12

Lervåg, A. & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 612-620.

Lund, T. (2002). Generaliseringsproblematikk. I:T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS

Nylund skoles nettside 09.06.2013:

<http://www.linksidene.no/minskole/Nylund/pilot.nsf/vArt?Opennavigator&u=Nylund-modellen>

Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 3. 554-566.

Poulsgaard, K., & Enggaard, J. (1974). Presentasjon av Basil Bernsteins kodeteori. I: F. Koefoed (red.), *Utdrag av Basil Bernsteins kodeteori + noter og ordliste*. Christian Ejlers forlag. 1-61.

Rimmele, R (2002). *Videograph. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos*. Kiel: IPN.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.

Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*. 83. Nr. 5. 1762-1774

Smith, L. & Ulvund, S. E. (2004). *Spedbarnsalderen. Revidert og utvidet utgave*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Snow, C. E. (2012). *Learning for talking: The importance of discussion as a source of knowledge from kindergarten through secondary school*. Forelesning. Universitetet i Oslo. Helga Eng.

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding. Toward an R&D Program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Science and Technology Policy Institute.

Snow, C. E., Lawrence, J. F. & White, C. (2009). Generating knowledge of academic language among urban middle school students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. 2. 325-344.

Snow, C. E. & Sweet, A. P. (2003). Reading for comprehension. I: A. P. Sweet & C. E. Snow (red.), *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.

Snow, C. E., Tabors, P. O. & Dickinson, D. K. (2001). Language Development in the Preschool Years. I: D. K. Dickinson & P. O. Tabors (red.), *Beginning Literacy with Language*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*. 21. 360-407.

Tabors, O. P., Beals, D. E. & Weizman, Z. O. (2001). "You know what oxygen is?" Learning new words at home. I: D. K. Dickinson & P. O. Tabors (red.), *Beginning Literacy with Language*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Tabors, O. P., Roach, K. A. & Snow, C. E. (2001). Home language and literacy environment. I: D. K. Dickinson & P. O. Tabors (red.), *Beginning Literacy with Language*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Teigen, K. H., (2004). *En psykologihistorie*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

Tetzchner, S. V. (2001). *Utviklingspsykkologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Valvatne, H. & Sandvik, M. (2007). *Barn språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag as.

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.

Vygotsky, L. S. (2002). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Walker, R., Pressick-Kilborn, K., Sainsbury, E. & MacCallum, J. (2010). A sociocultural approach to motivation: a long time coming but here at last. I: T. C. Urdan & S. A. Karabenick (2010) (red.). *Advances in Motivation and Achievement. Volume 16B. The Decade Ahead: Applications and Contexts of Motivation and Achievement*. UK: Emerald Group Publishing Limited.

Weizman, Z. O. & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*. 37. 2. 265-279.

Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17. 89-100.

Yin, Robert K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE Publications Inc.

## Oversikt over figurer

<b>Nummer:</b>	<b>Tittel:</b>	<b>Sidetall:</b>
Figur 8.1	Lærer 1: Innspill som opprettholder samtalen – dag 1 og dag 2	65
Figur 8.2	Lærer 2: Innspill som opprettholder samtalen – dag 1 og dag 2	66
Figur 8.3	Lærer 1: Innspill til ordutvikling – dag 1 og dag 2	68
Figur 8.4	Lærer 2: Innspill til ordutvikling – dag 1 og dag 2	69
Figur 8.5	Lærer 1: Innspill til dekontekstualisert diskusjon – dag 1 og dag 2	71
Figur 8.6	Lærer 2: Innspill til dekontekstualisert diskusjon – dag 1 og dag 2	72
Figur 8.7	Lærer 1 og Lærer 2 mønstersammenlikning: Innspill til kognitivt utfordrende dialog – summert dag 1 og dag 2	73
Figur 8.8	Lærer 1 og Lærer 2: Læring gjennom dialog kontra læring om avkoding – summert dag 1 og dag 2	75



## Vedlegg 1

# Kategorier for analyse av dialogen på lærerledet stasjon i ”Early Years Literacy Program”



Anneli Stanger Blomseth

Institutt for pedagogikk

Universitetet i Oslo

## 1.0 HVA GJØR LÆRER FOR Å OPPRETTHOLDE SAMTALEN OVER FLERE TURER?

Denne kategorien inneholder det lærer sier for å holde dialogen gående om et tema til eleven har oppnådd forståelse og alle spørsmål er besvart. Typisk vil være situasjoner der lærer benytter spørsmål, gjentakelser, omformuleringer og/eller knytter temaet opp til elevens egne erfaringer og historier. Slike dialoger vil bære preg av å gå over flere turer.

Kodebetegnelse	Kodebeskrivelse	Eksempler
1.1 Stiller lærer åpne spørsmål?	Åpne spørsmål er spørsmål som innledes med spørreordene hvem, hva, hvor, hvilken og hvorfor. Åpne spørsmål krever et utdypende svar annet enn ja og nei.	<u>Hvem</u> tror dere har tatt bilde av edderkopp, tror dere? ... <u>hvordan</u> har han klart å komme så nærme? ... <u>hva</u> betyr det å zoome
1.2 Stiller lærer samme spørsmål på flere måter	Omformulerer lærer spørsmålet, hvis eleven ikke responderer eller hvis eleven viser at han ikke forstår spørsmålet.	<i>Hvorfor tror dere ho krasja på søndag?</i> (og så følger det mange forslag frem og tilbake, før lærer omformulerer spørsmålet) .....hva skjer hvis man, hva skjer hvis man skjærer nedover en bakke uten å bremse? Hva skjer da? Hva kan skje da?
1.3 Gjentar lærer det som nettopp er blitt sagt?	Dette spørsmålet henviser til om lærer bruker gjentakelse for å opprettholde elevenes fokus på temaet. Det kan være gjentakelse av lærers egne ytringer eller gjentakelse av det elevene sier.	Elev: <i>Å han som har skrevet boka</i> Lærer: <b>ja, kanskje han som har skrevet boka.</b>  Elev: <i>å han har zoomet</i> Lærer: Ja <b>han har zoomet</b> , hva betyr det å zoome?
1.4 Trekker lærer inn andre hendelser/erfaringer utover det som umiddelbart fremkommer i boka	Spørsmålet dreier seg om lærer bruker andre hendelser/ erfaringer, som kan utdype temaet i dialogen. Det kan være hendelser fra media/nyheter, egne historier, barnas egne erfaringer, andre bøker etc.	(Finner ingen eksempler i analysematerialet)



## 2.0 PÅ HVILKEN MÅTE BIDRAR LÆRER TIL UTVIKLING AV ORDFORRÅD?

Denne kategorien inneholder situasjoner/dialog, der lærer eksponerer elevene for nye ord, sjeldne ord og tilhørende ordforklaringer og synonymer.

Kodebetegnelse	Kodebeskrivelse	Eksempler
2.1 Oppfordrer lærer elevene til å bidra med forklaringer av nye ord (og tegn)?	Dette spørsmålet knytter seg til om lærer trekker ut ord fra teksten/dialogen og ber elevene forklare ordene. Spørsmålet henviser også til om lærer oppfatter og fanger opp spørsmål fra elevene knyttet til hva ord betyr, og hvordan elevene hjelpes til å forklare ordene selv.	...hva forteller en tittel oss? Hva er det tittelen forteller oss? ...ja, er det noen her som vet hva vi kaller de små vingene på fisken? Hva kaller vi de? De likner på vinger.
2.2 Forklarer lærer nye ord (og tegn)?	Dette spørsmålet knytter seg til om lærer stopper opp og trekker ut ord fra teksten/dialogen, og forklarer dem. Dette kan enten være situasjoner der lærer har trukket ut ord før teksten leses, eller situasjoner der lærer stopper opp og forklarer underveis. Forklaringer av ord underveis kan både være hvis elevene etterspør forklaringer eller ved at lærer på eget initiativ forklarer ordet.	....talestrek, snakkestrek kan vi også kalle den. Det er noen som snakker. .... (forklarer tittel) Mhm, og kanskje også litt hva boka kommer til å handle om?
2.3 Bruker og forklarer lærer nye ord i andre sammenhenger enn det som nevnes i bøkene?	Dette spørsmålet knytter seg til om lærer bruker og forklarer nye ord ved hjelp av synonymer. Spørsmålet referer også til om lærer forklarer ordet ved å skape forbindelser til elevenes egne erfaringer, media, andre bøker eller hendelser som ikke umiddelbart har tilknytning til boka som leses.	... Hva betyr det at det sa pang så det sang? Begynte ho å synge da eller?
2.4 Andvender lærer "sjeldne ord"?	Sjeldne ord er definert som de ord man står igjen med etter å ha gjennomført følgende prosedyre. Metoden er hentet fra Rowe (2012): <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fjern alle "nondictionary" ord fra lærers yttringer. (fyll ord, små ord)</li> <li>2. Fjern alle ord, som man forventer elever i 1. klasse skal kunne. Dale-Chall wordlist, er brukt som en mal på ord en 1. klassing skal beherske.</li> <li>3. De ordene som står igjen, er "rare words"</li> </ol>	Skjelett for eksempel

### 3.0 PÅ HVILKEN MÅTE BIDRAR LÆRER TIL EN DEKONTEKSTUALISERT DISKUSJON?

Hva sier lærer som kan hjelpe elevene til å tenke utover ”her og nå”? Denne kategorien inneholder situasjoner, der lærer med utgangspunkt i boka som leses, utvider samtaletemaer til å inneholde mer en det som umiddelbart fremgår av teksten.

Kodebetegnelse	Kodebeskrivelse	Eksempler
3.1 Etterspør lærer forklaringer av sammenhenger, hendelser og ting/fenomener?	Dette spørsmålet knytter seg til sammenhenger som årsak – virknings forhold. Her er det viktig å se etter hvordan lærer hjelper elever til å bidra med egne forklaringer på hvordan ting skjer eller hvordan ting er (egenskaper ved ting, dyr, mennesker) eller hvordan ting henger sammen og er forbundet med hverandre.  Spørsmålet knytter seg også til hvordan lærer fanger elevers initiativ til å forklare hendelser eller ting i boka.	... Hva betyr det å sitte i sola? ... men hvorfor, du sa at det var en familie, og hvorfor tror du det var en familie?
3.2 Etterspør lærer begrunnelser for følelser, intensjoner og motiver?	Dette spørsmålet knytter seg til hvilke motiv, intensjoner, følelser hos bokas subjekter, som kan ligge til grunn for det som skjer og de valg som blir gjort?	Finner ingen eksempler
3.3 Oppfordrer lærer elevene til å bidra med egne fortellinger/historier utover det som står i bøkene?	Dette spørsmålet knytter seg til elevenes egne erfaringer og opplevelser. Hvordan lager lærer forbindelser mellom elevenes egne erfaringer/historier og historien i boka?	... har noen av dere sett et sånt kamera før? Har du sett et kamera, fotokamera? Ja har noen av dere tatt ett bilde før? ... Er det noen av dere som har planta noe før? Har noen av dere planta noe i jorda?
3.4 Gir lærer forklaringer, begrunnelser på hendelser i småbøkene og/eller det elevene bringer frem i dialogen?	Dette spørsmålet knytter seg til hvordan lærer bruker andre situasjoner/hendelser for å forklare og begrunne det som skjer i boka eller det barna sier. Det kan være historier fra nyhetene, fra skolen, fra lærers egne erfaringer eller annet som hentes fra en annen kontekst enn boka tilsier.	...ja, sånn som vi så i den filmen om Hinduismen. ...Oj, brennesle, ville du ha mer brennesle? Lage suppe kanskje...?

#### 4.0 I HVILKET OMFANG INNEHOLDER DIALOGEN LÆRING GJENNOM DIALOG?

Denne kategorien inneholder hele dialogsekvenser der lærer opprettholder dialogen over flere turer inntil eleven har oppnådd forståelse av temaet og alle spørsmål er besvart.

Kodebetegnelse	Kodebeskrivelse	Eksempler
4.1 Læring gjennom dialog	Dette spørsmålet henviser til om lærer opprettholder dialogen over flere turer innen et og samme tema. Her skal hele dialogsekvensen kodes. Både lærer og elevers ytringer skal kodes.	Lærer: Hvordan har han klart å komme så nærme edderkoppen? Elev 17: å han har zoomet Lærer: Ja han har zoomet, hva betyr det å zoome? Elev 15 og 16: det er å..., det er å se ting nærme. Lærer: å se ting nærme, men hva må man bruke hvis man skal zoome? Elev 16: et kamera Lærer: et kamera, riktig...

#### 5.0 I HVILKET OMFANG INNEHOLDER DIALOGEN AVKODING?

Denne kategorien er for å finne ut av hvor mye av dialogen som fokuserer på avkoding og øvelser knyttet til ”å knekke lesekoden”. Hva sier og gjør lærer for å få elevene til å rette oppmerksomheten mot bokstaver og avkoding av ord?

Kodebetegnelse	Kodebeskrivelse	Eksempler
5.1 Sekvenser med avkodingsøvelser?	Dette spørsmålet dreier seg om sekvenser der lærer oppfordrer elevene til å rime. eller der lærer ber elevene rette oppmerksomheten mot bokstaver, tegn og bokstavlyder i ord i teksten..  Dette spørsmålet dreier seg også om situasjoner der elevene avkoder (leser) høyt i gruppa med støtte fra lærer.	Lærer: Slange, er det noe som rimer på slange? Elev: fange Lærer: fange Elev: fange , slange Lærer: fange, slange

# Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagre gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Bodil Stokke Olaussen  
Pedagogisk forskningsinstitutt  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1092 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 25.09.2012

Vår ref: 31560 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.09.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31560

*Dialog i klasserommet. Delprosjekt av Early Years Literacy Program i norske skole, prosjekt 28346*

Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig  
Student

*Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder  
Bodil Stokke Olaussen  
Anneli Stanger Blomseth*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

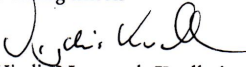
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Sondre S. Arnesen

Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Anneli S. Blomseth, St. Olavsgt. 52, 2004 Lillestrøm

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)